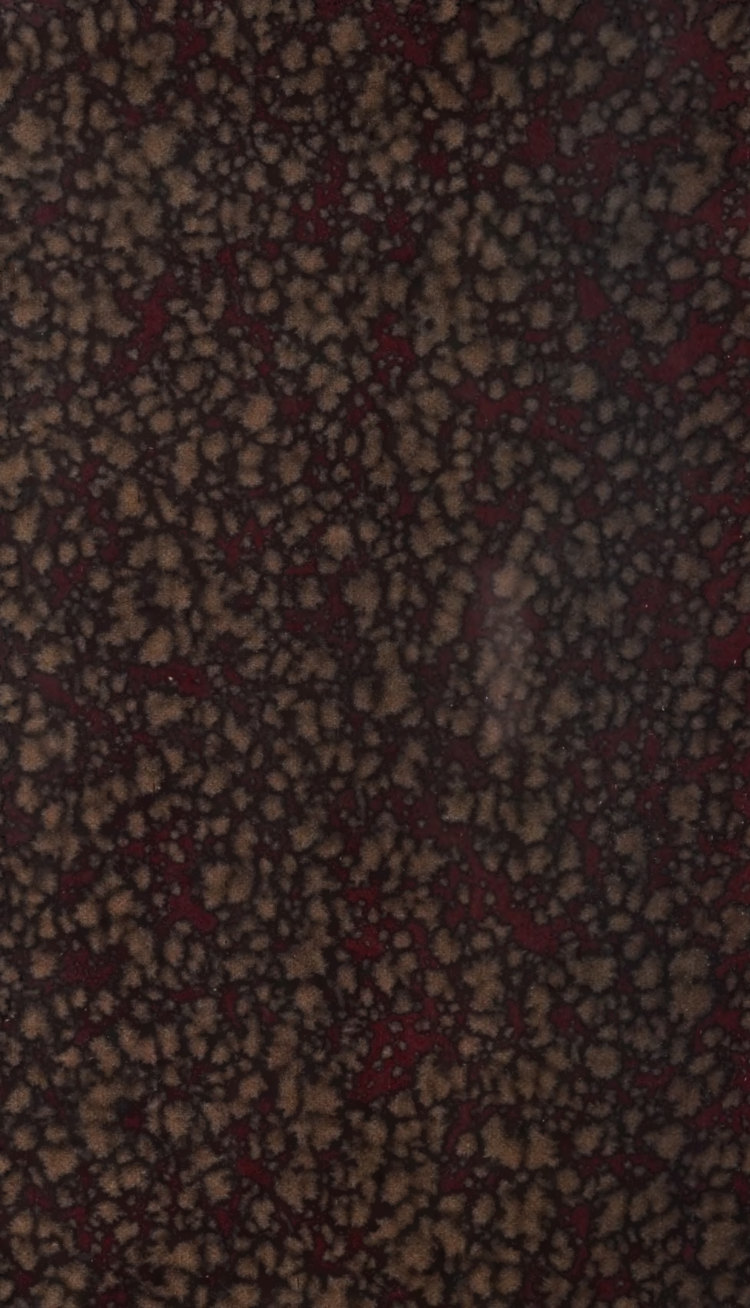




REVUE

PÉDAGOGIQUE

QUATRIÈME ANNÉE

Second semestre 1881

TOME VIII

REVUE PÉDAGOGIQUE

PUBLIÉE SOUS LES AUSPICES

ET AVEC LA COLLABORATION DE MEMBRES DE L'INSTITUT, PROFESSEURS
ET INSPECTEURS DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC,
DIRECTEURS D'ÉCOLES NORMALES ET INSTITUTEURS LIBRES

DIRECTEUR

M. Hippolyte COCHERIS
Inspecteur général de l'Instruction publique

QUATRIÈME ANNÉE
Second semestre 1881

TOME VIII



PARIS
LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE
15, RUE SOUFFLOT, 15

1881

Quatrième année. N° 7. Juillet 1881.

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOUVEAUX PROGRAMMES D'ÉTUDES

DANS LES ÉCOLES NORMALES PRIMAIRES

PLAN D'UN COURS DE PSYCHOLOGIE

La psychologie est une science d'un caractère abstrait et sévère, à laquelle il faut se préparer par quelques exercices préliminaires analogues à ceux par lesquels on initie les enfants aux autres sciences. Les progrès de la méthode en pédagogie ont appris qu'il faut introduire les esprits dans les sciences en développant en eux l'esprit d'observation, en les mettant en présence des choses elles-mêmes, en leur apprenant à voir et à regarder. C'est ce qu'on appelle la méthode *intuitive;* et ces premières leçons, faites sans l'appareil didactique et systématique de la science, mais selon les circonstances, et en présence des choses elles-mêmes, sont ce qu'on a appelé des *leçons de choses*.

N'y aurait-il pas lieu à quelque procédé analogue en psychologie? Si le monde moral est plus difficile à connaître que le monde physique, s'ensuit-il qu'il faille y entrer avec moins de précautions, moins de préparations graduelles, moins d'intermédiaires? Ne sera-t-il pas utile, là aussi, d'introduire la *méthode intuitive* (1) et la *leçon de choses?*

(1) M. F. Buisson, dans une conférence au Trocadéro, à l'occasion de l'Exposition universelle, a montré la possibilité et l'utilité d'appliquer, la méthode intuitive à la philosophie.

La méthode intuitive a pour principe de familiariser l'esprit avec les choses elles-mêmes, avant d'en faire la science, c'est-à-dire avant d'en exposer la théorie d'une manière méthodique. Elle a pour caractère de partir du particulier et du concret avant de s'élever à l'abstrait ; de prendre pour point de départ de l'éducation les choses qui nous entourent, le milieu habituel dans lequel l'enfant est placé, en un mot la *réalité* elle-même. C'est ainsi qu'en géographie, on partira de l'école pour passer de là à la commune ou au village, au canton, au département, au pays tout entier, à l'Europe, à la terre, à l'univers. Dans les autres sciences, on familiarisera l'esprit de l'élève avec les objets les plus ordinaires, les pierres, les métaux usuels, les plantes communes, les animaux domestiques. Nous nous demandons si ce n'est pas de la même manière qu'il faudrait procéder en psychologie.

Sans doute il faut toujours arriver à exposer les choses d'une manière méthodique et régulière ; mais cette exposition méthodique sera d'autant mieux comprise qu'elle aura été précédée de petites expériences ou d'exercices familiers par lesquels on aura peu à peu habitué les élèves à reconnaître, à nommer, à distinguer les faits que la science doit étudier, et qui ne doivent avoir rien d'inconnu pour eux, puisque c'est en eux-mêmes que ces faits se passent et qu'ils composent le tissu de leur vie.

Il faudrait commencer par leur faire remarquer en eux-mêmes les choses les plus faciles à reconnaître, les faits les plus saillants, les plus familiers, les plus universels ; les habituer peu à peu ainsi à tourner leur observation du dehors au dedans, et leur faire trouver du plaisir à ce genre de spectacle qui leur est si peu habituel. Une fois qu'ils auront compris que c'est d'eux-mêmes qu'il s'agit, que la

matière de la psychologie n'a rien de mystérieux et d'extraordinaire, ils seront préparés à comprendre la science, lorsqu'elle viendra à son tour résumer, classer, développer l'ensemble de ces faits.

Il est évident que ce genre d'enseignement préparatoire ne peut pas être rédigé d'avance ; car il doit reposer essentiellement sur l'interrogation, soit des élèves par le maître, soit du maître par les élèves. Il est surtout inspiré par les circonstances; il se proportionne à l'intelligence des jeunes gens: il est donc essentiellement l'œuvre de l'initiative personnelle : c'est l'enseignement concret, vivant, fait en commun par le maître et les élèves, et qui cesserait d'être profitable aussitôt qu'il serait formulé d'avance.

Nous ne pouvons donc faire autre chose ici que de donner l'exemple de la méthode, en laissant au maître le soin de l'appliquer et de la varier suivant les circonstances (1).

Par exemple, ce qu'il y a de plus difficile à faire saisir en psychologie, c'est la méthode, c'est le retour de l'esprit sur lui-même, que l'on appelle la *réflexion* et l'*observation intérieure* ; c'est de bien faire comprendre le sens de cet antique adage : *Connais-toi toi-même.*

Or, nous croyons que cet adage entrera facilement dans l'esprit des jeunes gens, si nous commençons par l'entendre dans un sens individuel et tout concret; et c'était d'ailleurs en ce sens que les sages de la Grèce qui l'ont les premiers exprimé l'entendaient véritablement. On deman-

---

(1) Le maître pourra consacrer à cet enseignement libre, familier, *intuitif* de la psychologie le nombre de leçons qui lui conviendrait, suivant le succès qu'il obtiendrait ; mais il nous semble qu'il en faudrait trois ou quatre au minimum. La méthode se continuerait d'ailleurs ultérieurement par le moyen des *exercices* et des *problèmes* qu'on ajouterait à chaque leçon.

dera par exemple à un jeune homme si avant d'entreprendre une grande route, ou un grand ouvrage, il ne doit pas mesurer ses forces, savoir ce dont il est ou n'est pas capable ; puis passant du physique au moral, on lui demandera s'il n'en est pas de même pour les facultés de l'intelligence ou du cœur, par exemple s'il doit se livrer à la carrière de l'enseignement, sans s'être demandé s'il est de force à supporter les épreuves ou les sacrifices que cet état peut imposer. Pressant la question de plus près, on lui ferait voir quels sont les devoirs de l'instituteur, et combien cet état exige de qualités particulières : c'est donc à lui à voir s'il possède ces qualités. L'instituteur ne doit pas être violent : il doit être doux, patient presque impassible ; dans d'autres carrières, la colère peut être un défaut, mais chez l'instituteur elle est un vice dangereux ; car elle peut l'entraîner à la violence, etc. Il doit donc s'interroger lui-même, se demander quels sont ses défauts, et si ces défauts sont incompatibles avec sa fonction ; il doit aussi ne pas craindre de reconnaître en lui les qualités dont il aura besoin plus tard, si réellement il les possède. En un mot, il faut qu'il étudie son *caractère*, qu'il apprenne à se connaître lui-même.

Mais alors on lui ferait remarquer que ce caractère, nul ne peut le bien connaître réellement que lui-même. Les autres en effet ne voient que les actes extérieurs ; lui, au contraire, sait bien ce qui se passe au dedans de lui ; lui seul sait ou peut savoir s'il a une véritable vocation, parce que lui seul connaît le dedans, tandis que nous ne voyons que le dehors. Lui seul sait s'il est assez ami des enfants pour être instituteur, s'il est capable d'aimer son état, s'il est capable de dévouement, etc.

Il y a donc en lui quelque chose d'*intérieur* dont nul n'a connaissance que lui-même, et qui est son esprit, son cœur, son âme. Il ne s'agit pas ici seulement de ses forces corporelles, de sa santé, de ses qualités physiques, qui sont sans doute aussi des conditions importantes pour le choix de cette carrière ; mais il s'agit surtout des qualités morales ; il s'agit de son cœur, de sa volonté, et c'est à lui-même et à lui seul qu'il doit s'en rapporter, lors même que les autres, trompés par les actes extérieurs, lui croiraient plus d'aptitude qu'il n'en a.

Cette sorte d'interrogation que chacun de nous est obligé de faire sur lui-même à l'entrée d'une carrière, peut donner quelque idée de ce que l'on appelle l'observation interne, le retour de l'esprit sur lui-même, la *réflexion*, qui est l'essentiel de la méthode en psychologie. Une délibération du même genre peut avoir lieu dans toutes les circonstances importantes de la vie (mariage, changement de carrière, éducation des enfants, etc.), c'est-à-dire dans des cas assez rares, et à des intervalles plus ou moins éloignés. Mais il est une pratique recommandée par les religions, et non moins prescrite par la morale, une pratique qui peut être de tous les instants et qui nous donnera une idée encore plus nette de ce que nous cherchons : c'est ce que l'on appelle l'*examen de conscience*.

Toutes les religions et, répétons-le, toutes les doctrines morales recommandent aux hommes, soit dans certaines circonstances particulièrement solennelles, soit à des époques régulières, soit même à la suite de chaque journée, de revenir sur leurs actes, et en notant soit le bien, soit le mal, de reconnaître et de mesurer ainsi leurs progrès ou leurs défaillances. Cet examen ne porte pas seulement sur les actes extérieurs qui ont pu être aperçus par

d'autres hommes; ils portent surtout sur les sentiments et les pensées qui les ont accompagnés. A-t-on eu de mauvais désirs, de mauvaises intentions? a-t-on caché ses vraies pensées par des paroles fausses et mensongères? Les autres hommes ne le savent pas; nous le savons seuls, et notre conscience suffit à nous condamner. Quelquefois c'est le contraire; les apparences sont contre nous, nous avons pu faire innocemment des actions nuisibles; nous encourons la haine des hommes sans la mériter : c'est encore notre conscience qui nous dit la vérité, et qui nous rassure. Il y a donc quelque chose en nous qui ne peut être connu que de nous seuls, et qui est connu par nous : il y a un *homme intérieur* qui se voit lui-même, qui se connaît lui-même, qui se souvient de lui-même, qui peut donc être pour lui-même un objet d'étude; c'est cet homme intérieur qui sera l'objet de la psychologie, et par une méthode de réflexion, c'est-dire *de retour sur soi*, dont l'examen de conscience peut nous donner quelque idée.

Les exemples précédents empruntés à la vie pratique, à la vie familière de tous, même des enfants, peuvent donc préparer les esprits à comprendre ce que nous appellerons plus tard le *moi*, c'est-à-dire cet homme intérieur dont nous venons de parler, lequel, lorsqu'il parle de lui-même, s'appelle *je* ou *moi*. Et en même temps ils nous font comprendre comment ce moi peut s'étudier lui-même en appliquant à tout ce qui se passe en lui une méthode analogue à ce que nous appelons l'examen de conscience.

Cependant l'examen de conscience ne nous donne encore qu'une idée incomplète de ce que peut être la science que nous appelons *psychologie*. En effet, cet examen de conscience

a pour objet les actions des *individus*. C'est chacun de nous qui fait pour lui-même son examen de conscience ; c'est le sien, ce n'est pas celui de son voisin. C'est ainsi que Pierre, Paul, Jacques, apportent chacun un examen de conscience différent. Il ne peuvent le faire l'un pour l'autre ; car la vertu et le vice, les qualités et les défauts, les bonnes ou les mauvaises actions sont essentiellement individuelles : nul ne répond pour autrui. Or la psychologie ne peut avoir pour objet de nous raconter l'histoire de Pierre, de Paul ou de Jacques. L'histoire proprement dite ne s'occupe que des grands hommes et des grands événements. Toutes les sciences, d'ailleurs, ne s'occupent jamais que de choses générales, de ce qu'il y a de commun entre les objets : l'histoire naturelle nous parle des chats en général, mais non pas de notre chat ; des chiens et des chevaux en général, mais non pas de tel chien et de tel cheval. Il doit en être de même de la psychologie, s'il y a une science de ce nom. Il faut donc qu'elle s'occupe de ce qu'il y a de commun entre les hommes. C'est ce que l'on peut faire comprendre encore facilement par des exemples familiers et concrets, qui peuvent être variés autant qu'on le voudra.

J'interpelle un des élèves de la classe et je lui dis : Pierre, si je vous donnais congé aujourd'hui, seriez-vous content ? — Oui, répondra-t-il. Je passe à un autre, et je lui dis : Paul, si je vous donnais congé aujourd'hui, seriez-vous content ? — Même réponse. Je passe à un troisième. — Même réponse. J'interroge les cinquante élèves de la classe : tous me disent de même. Je profite immédiatement de cette unanimité pour leur dire : Vous voyez bien qu'il y a entre vous tous quelque chose de commun, qu'il y a certaines choses que vous sentez tous de la même

manière, et pour lesquelles il est indifférent que ce soit Pierre, Paul ou Jacques qui parle, puisque tous disent la même chose. Je poursuis l'expérience et je leur dis : Pierre, si l'on vous prenait ce que vous possédez, votre livre, votre habit, votre montre, seriez-vous content ? — Non, sans doute. — Et vous Paul, si on vous en faisait autant ? — Non plus. — Et vous, Jacques ? — Pas davantage. Et si je m'adresse à toute la classe, même réponse. Ne puis-je pas conclure de là que tous vous tenez à ce qui vous appartient? Passons à un autre ordre de faits. Je montre un objet à un élève et je lui dis : Que voyez-vous ? — Je vois un chapeau. — Et vous ? — Un chapeau. — Et vous ? — La même chose. Si je vous disais que ce chapeau est un cheval, vous vous mettriez tous à rire. Donc vous voyez tous la même chose devant un même objet.

Il n'est pas nécessaire de renouveler souvent de telles expériences pour amener les jeunes esprits à distinguer ce que chacun d'eux éprouve comme *individu* de ce que tous sentent, éprouvent ou aperçoivent comme *hommes*. On pourra faire sentir cette différence en les interrogeant sur leurs goûts individuels, et en leur montrant que même dans la diversité des goûts il y a quelque chose de constant.

Mais pour confirmer ce que nous venons d'acquérir, il faut leur faire franchir les murs de l'école et leur apprendre à généraliser au-delà de leur expérience particulière. Par exemple, vous leur direz : Si on offrait aux élèves de Perpignan ou de Saint-Brieuc uu jour de congé, croyez-vous qu'ils l'accepteraient avec plaisir ? — Tous répondraient : oui, sans hésiter. Et cependant, dirions-nous, les avez-vous consultés, les connaissez-vous ? En connaissez-vous même n seul ? — Non, sans doute. — Pourquoi donc affirmez-

vous d'eux ce qu'ils ne vous ont pas dit? C'est sans doute que vous jugez qu'ils sont semblables à vous-mêmes; qu'étant jeunes, il aiment le repos, le plaisir, la distraction : vous concluez de vous à eux. Vous sentez donc qu'il y a entre tous quelque chose de commun, et qu'il n'est pas nécessaire cependant d'interroger tout le monde : car nous ne doutons pas que tous les jeunes gens ne soient faits de la même manière.

Mais si au lieu de parler aux jeunes gens, nous parlions à des hommes, en serait-il de même? Ici la réponse se ferait attendre peut-être quelque peu; mais en laissant quelque temps pour la réflexion, il est probable que tous diraient qu'il en est des parents comme des enfants, qu'il en est des vieux comme des jeunes, que tous aiment le repos et le plaisir. Et moi-même, dirait le maître, croyez-vous que j'aurais quelque plaisir, si on m'annonçait tout à coup un jour de congé inattendu? — Certainement, diront-ils en riant. Donc tous les hommes sans exception aiment le délassement, le loisir, la distraction.

Mais considérons la chose à un autre point de vue. Supposez qu'on dise à votre père qu'il a un jour de congé, mais qu'il ne gagnera pas ce jour-là les cinq francs ou les dix francs dont il a besoin pour nourrir sa famille : croyez-vous qu'il serait content? — Non, sans doute. — Et vous-mêmes, si l'on vous disait que vous aurez congé, mais que c'est parce qu'un de vos camarades est mort, et que vous devez lui rendre les derniers devoirs, seriez-vous satisfaits? — Oh! non! — Vous voyez donc qu'il peut y avoir dans l'homme des inclinations qui se combattent; il peut même arriver que chez l'un ce soit l'une, chez l'autre ce soit l'autre qui l'emporte. Mais il y a certaines règles générales qui permettent de prévoir ou de deviner

ce qu'éprouvent la plupart des hommes dans les mêmes circonstances.

Ces premières interrogations ou d'autres semblables qu'on pourra renouveler, varier, approprier selon les circonstances, suffiront pour donner l'*idée* générale de la *psychologie* et de la *méthode* qui lui est propre. Mais avant d'entreprendre la science elle-même, il faudra familiariser les esprits avec le genre de *faits* qu'elle doit étudier, et leur faire pratiquer la méthode que nous venons de décrire. Donnons quelques exemples.

Je m'adresse à un élève et lui dis : Nous venons de parler d'examen de conscience; cet examen doit-il seulement aboutir à récapituler les fautes commises? Ne doit-il pas conduire à quelque chose de plus? — Silence de l'élève. — Eh bien, pour vous abréger la recherche, je vous rappellerai ce que vous savez déjà, c'est que l'examen des fautes doit aboutir au *repentir*. Dites-moi donc ce que c'est que le repentir? En quoi consiste-t-il? — Il consiste à avoir du chagrin d'avoir fait mal. — Très bien, mais ne pourriez-vous pas remplacer le mot *chagrin* par un autre mot? car on peut éprouver du chagrin, soit d'un mal présent, soit d'un mal futur. Mais lorsqu'il s'agit d'un mal passé qu'on aurait pu éviter, n'y a-t-il pas là un sentiment particulier qui a un nom distinct? — Oui, c'est le *regret*. C'est cela : nous dirons donc que le repentir, c'est le regret d'avoir fait du mal. Mais est-ce assez? est-ce tout? Suffit-il, pour éprouver un vrai repentir, de regretter d'avoir mal fait? Ne faut-il pas quelque chose de plus? par exemple, si tout en regrettant le passé, vous êtes tout prêt à recommencer, appellerez-vous cela un vrai repentir? — Non sans doute. — Que faut-il donc ajouter au regret pour constituer un vrai repentir? — Il faut le désir de ne pas

recommencer. — Fort bien, mais qu'entendez-vous par *désir ?* — Silence de l'élève. — Essayons de trouver ensemble. Désirez-vous des choses que vous n'aimez pas ou même que vous haïssez ? — Non, sans doute. — Le désir est un amour. Maintenant, désirez-vous ce que vous possédez ? — Non ; nous ne désirons que ce que nous n'avons pas. — Bien ; or, ce que nous n'avons pas est absent, et tout ce que nous aimons est un bien. Nous pourrons donc dire que le désir est l'amour d'un bien absent. Maintenant la privation d'un mal n'est-elle pas un bien ! — Oui. — Donc nous pouvons aimer la privation d'un mal, nous pouvons par conséquent désirer de ne pas faire le mal. Allons maintenant plus loin. Suffit-il pour constituer le repentir d'avoir le désir de ne plus faire mal, et même le désir de faire mieux. Un simple désir est-il tout ce que la morale vous demande? — Non ; il faut de plus prendre la résolution de faire mieux. — Très bien ! Le désir et la résolution ne sont donc pas la même chose? — Non ; car tant que je ne fais que désirer, je sens très bien que je ne suis pas sûr de ma vertu future. Il ne suffit pas de *désirer* le bien, il faut le *vouloir*. — Très bien ; vous touchez là à une des distinctions les plus importantes de la psychologie. Nous attendrons que nous y soyons pour l'approfondir.

Tantôt on pourra, comme nous venons de le faire, partir du nom d'un sentiment bien connu (le *repentir* , le *désir*) pour essayer d'en faire trouver la définition. Tantôt, au contraire, on pourra commencer par décrire un sentiment dans ses principaux caractères, et en faire trouver le nom.

Par exemple, si je désire un objet absent, et que j'aie des raisons de croire que je pourrai l'obtenir, sans en être entièrement sûr, comment appellerez-vous cela ? — Silence de l'élève. — Voyons : si vous voulez me dire que vous

pensez être reçu à votre examen, comment vous exprimerez-vous ? — Je dirai que j'*espère* être reçu. — Très bien ; mais si vous voulez me dire que vous pourriez bien ne pas être reçu, comment diriez-vous ? — Je dirai que je le *crains*. — Soit, la *crainte* est donc différente de l'*espérance*. Mais nous venons de voir qu'espérer c'est *croire* à quelque bien ; que craindre, c'est *croire* à quelque mal. L'espérance et la crainte sont donc des *croyances* ? — Oui. — Soit ; mais ne sont-ce que des croyances ? Espérer et craindre c'est croire ; mais peut-on dire que croire soit toujours craindre et espérer ? — Je ne sais pas. — Voyons : si vous dites : Je crois qu'il a plu l'an passé au jour de Pâques ; pourriez-vous dire : Je crains ou j'espère qu'il a plu ? — Non, sans doute. — Et pourquoi ? — C'est que dans ce cas il s'agit d'une chose passée, et que la crainte et l'espérance ne s'adressent qu'à l'avenir. — Bien ; mais même dans l'avenir n'y a-t-il pas des croyances qui ne sont ni des espérances ni des craintes ? Par exemple, si je dis : Je crois que le chemin de fer changera dans huit jours le service d'hiver en service d'été, il est très possible qu'il ne s'agisse ici ni d'espérance, ni de crainte : car cela peut m'être parfaitement indifférent. La croyance alors n'est plus qu'une opinion.

Au lieu de prolonger ces exemples de la méthode *interrogative* appliquée à la psychologie, empruntons-en le modèle à celui qui en est l'inventeur, à Socrate qui lui a donné son nom : car on appelle *méthode socratique* cette méthode qui consiste, comme il le disait lui-même, à *accoucher les esprits*, et à leur faire trouver en eux-mêmes ce qu'ils savent sans y penser, et sans savoir qu'ils le savent.

Voici comment Socrate enseignait à un de ses jeunes

disciples, Euthydème, la nécessité de se connaître soi-même :

« Dis-moi, Euthydème, as-tu jamais été à Delphes ? — Deux fois, par Jupiter ! — Tu as donc aperçu l'inscription gravée sur le temple : *Connais-toi toi-même ?* — Oui, certes. — N'as-tu pris aucun souci de cette inscription, ou bien l'as-tu remarquée, et as-tu cherché à examiner quel tu es ? — Non, par Jupiter ! je croyais le savoir parfaitement ; car il m'eût été difficile d'apprendre autre chose si je me fusse ignoré moi-même. — Penses-tu donc que pour connaître quel on est, il suffit de savoir son nom ? Et ne faut-il pas au contraire être semblable à ces acquéreurs de chevaux qui ne croient pas connaître la bête qu'ils veulent acheter tant qu'ils n'ont pas examiné si elle est obéissante ou rétive, vigoureuse ou faible, vive ou lente, enfin tout ce qui fait les bonnes ou mauvaises qualités requises pour le service d'un cheval ? De même, celui-là seul qui a examiné ce qu'il est et ce qu'il vaut pour l'usage qu'on peut tirer d'un homme, ne connaît-il pas sa propre valeur ? — Oui, ne pas connaître sa vraie valeur, c'est s'ignorer soi-même. — N'est-il pas évident encore que cette connaissance de soi-même est pour l'homme la source d'une infinité de biens, tandis que l'erreur sur son propre compte l'entraîne à une infinité de maux ? Car ceux qui se connaissent savent ce qui leur est utile ; ils distinguent ce qu'ils peuvent faire de ce qu'ils ne peuvent pas ; or en faisant ce dont ils sont capables ils se procurent le nécessaire et vivent heureux. Au contraire, ceux qui ne se connaissent pas et qui ignorent leur valeur sont dans la même ignorance à l'égard des autres hommes et des affaires humaines, et ils tombent dans le malheur. »

Voici maintenant comment Socrate apprenait à ses dis-

ciples à se connaître eux-mêmes, c'est-à-dire à distinguer les vrais biens et les vrais maux. Il leur enseignait par exemple, en ces termes, la vertu de tempérance :

« Dis-moi, Euthydème, penses-tu que la liberté soit un bien précieux et honorable pour un particulier et pour un État? — C'est le plus précieux des biens. — Celui donc qui se laisse dominer par les plaisirs du corps, et qui est mis par là dans l'impuissance de bien faire, le considères-tu comme un homme libre? — Pas le moins du monde. — Les intempérants paraîtront donc des esclaves? — Oui, par Jupiter! et avec raison. — Crois-tu que les intempérants sont seulement empêchés de faire le mieux, ou forcés de faire le pis? — Je les crois tout à la fois poussés au mal et détournés du bien. — Que penses-tu donc de ces maîtres qui empêchent de faire le bien et qui forcent à faire le mal? — C'est la pire espèce possible. — Et quelle est la pire des servitudes? — Celle qui nous soumet aux pires des maîtres. — Ainsi les intempérants subissent la pire des servitudes. — C'est mon avis. — Il n'y a pas de différence, Euthydème, entre l'homme intempérant et la bête la plus stupide? ... Au contraire, les hommes tempérants ont seuls la liberté de rechercher ce qu'il y a de mieux dans tous les objets, de choisir le bien et de s'abstenir du mal. »

On trouvera dans les *Mémorables* de Xénophon beaucoup d'autres exemples de cette méthode d'interrogation que l'on essayera d'appliquer en en variant le mode, et en l'accommodant à nos habitudes d'esprit, mais qui sera l'introduction utile et même indispensable du cours de psychologie.

Expliquons maintenant l'idée de la psychologie en général, considérée comme science; nous restreindrons ensuite

cette idée à ce qui est nécessaire pour introduire l'esprit dans la morale et dans la pédagogie.

On distingue, en général, dans l'homme deux éléments, deux parties : l'*esprit* et le *corps*, le *moral* et le *physique*. Tout le monde sait, sans qu'il soit besoin d'éclaircissement, que la *gymnastique* n'est pas la *morale*, que la *cuisine* n'est pas *l'éducation*. La gymnastique fortifie le corps, la morale fortifie l'esprit; la cuisine nourrit le corps, l'éducation nourrit l'esprit. On sait que c'est tout autre chose d'avoir des enfants forts et bien portants, ou des enfants instruits et bien élevés; des enfants malades ou infirmes, ou des enfants méchants et sots. Or, de même que la médecine, l'hygiène, la gymnastique, tous les arts qui ont pour objet de conserver et de perfectionner le corps ont pour fondement nécessaire la science du corps appelée *physiologie*, de même la pédagogie, la morale ont pour base nécessaire la science de l'esprit, appelée *psychologie* (de deux mots grecs, *psyché*, âme, esprit, et *logos*, raison, connaissance, science).

Mais nous devons distinguer de plus près ces deux sciences, et déterminer avec plus de précision ce qui est l'objet de la psychologie, et ce qui est l'objet de la physiologie; car toutes deux étudient l'homme, mais chacune à un point de vue différent.

Le *corps humain*, c'est cette partie de notre nature par laquelle l'homme est semblable aux autres animaux, et exécute les mêmes fonctions qu'eux. Le corps humain tombe sous les sens comme les autres corps de la nature : nous pouvons le voir, le toucher, etc.; et cela est vrai du corps des autres hommes, comme du nôtre propre; et réciproquement, ils peuvent toucher notre corps, et même par des instruments, par des opérations chirurgicales,

pénétrer au dedans, et y apercevoir des opérations, des mouvements, des parties cachées, qu'il nous est souvent impossible d'apercevoir nous-mêmes, mais que nous pouvons aussi apercevoir chez les autres hommes par les mêmes moyens.

Or, le corps est l'objet de deux études distinctes : d'une part, l'étude de ses *parties*, ou *organes* (cœur, estomac, cerveau, etc.), et c'est ce qu'on appelle *anatomie* ; de l'autre, l'étude des opérations du corps ou de ses *fonctions* (circulation, respiration, nutrition), et c'est ce qu'on appelle *physiologie*.

Maintenant considérons l'homme à un autre point de vue, et nous comprendrons nettement ce qu'il faut entendre par l'*esprit* opposé au corps, le *moral* opposé au physique.

En même temps qu'il se passe dans le corps de l'homme certains actes, certains faits qui tombent ou peuvent tomber sous les sens des autres hommes, il s'en passe d'autres en lui dont il est le seul témoin, le seul spectateur, le seul observateur possible, et qu'il connaît par un *sentiment intérieur* appelé *conscience*, comme il connaît les faits corporels par les sens intérieurs. On appelle *faits moraux*, *faits de l'âme*, ces faits qui ne peuvent jamais être connus directement par les sens, et ne sont connus qu'intérieurement par celui qui les éprouve, par exemple : la *pensée*, le *sentiment*, la *volonté*.

En effet, quand je pense à quelque chose, je sais que je pense ; quand je souffre quelque douleur, je sais que j'éprouve cette douleur ; quand je veux quelque action, je sais que je la veux ; et, chose remarquable, nul autre ne le sait que moi ou par moi : autrement le mensonge serait impossible. Cet avertissement intérieur qui accom-

pagne ainsi chacun de ces actes à mesure qu'il se produit. s'appelle, nous venons de le dire, la *conscience* (1) ou le *sens intime*. Le principe intérieur qui s'attribue ces actes, se nomme lui-même, quand il veut exprimer ce qui se passe en lui, *je* où *moi*; *je* pense, *je* sens, *je* veux: c'est pourquoi on l'appelle le *moi*, dans la science psychologique, et l'*esprit*, l'*âme*, dans la langue ordinaire. Le *moi*, ses facultés, ses opérations, voilà l'objet de la psychologie qui est, par là même, la *science de l'âme*, la *science de l'esprit*.

Comprenons donc bien qu'il y a dans l'homme deux sortes de faits: les uns dont il ne sait absolument rien que par le témoignage des autres hommes, ou par l'observation extérieure du corps des autres hommes, ou des animaux; les autres, qu'il connaît immédiatement aussitôt qu'il les éprouve, qui ne peuvent exister sans qu'il les connaisse, et que nul ne connaît que lui. Les premiers sont des faits *physiologiques*, les seconds sont des faits *psychologiques*. Du premier genre sont la circulation du sang, que nul n'avait soupconnée avant Harvey, et l'oxygénation du sang dans les poumons, dont on ne s'était pas douté avant Lavoisier; les mouvements du cerveau, qui sont encore aujourd'hui profondément ignorés; du second genre sont toutes nos pensées, toutes nos passions, tous nos sentiments, etc.

On voit que la psychologie se distingue par des caractères suffisamment clairs de la physiologie. Mais il n'est pas inutile de dire qu'elle s'en *distingue*, mais qu'elle ne

(1) Il est important de ne pas confondre la *conscience* ainsi enteudue, à savoir comme faculté de s'apercevoir de tout ce qui se passe en nous, avec la *conscience morale* qui distingue le bien du mal, et qui *juge* nos actions. C'est une chose fâcheuse d'employer un même mot pour des choses si différentes; mais cette distinction s'éclaircira par la suite. Il suffit ici d'avertir.

s'en *sépare* pas. Dans l'homme lui-même, l'âme est distincte du corps, mais elle n'en est pas séparée. L'homme, a dit Bossuet, est un *tout naturel.* — « C'est une substance intelligente *née pour vivre dans un corps* et lui être *intimement* unie. » L'éducation ne sépare pas non plus le corps de l'âme. Les anciens disaient qu'une âme saine ne peut exister que « dans un corps sain ». La morale elle-même ne supprime pas le corps : elle lui fait sa part et se contente de le diriger. Ainsi la psychologie se lie à la physiologie. Mais l'union et la communication de deux sciences n'empêche pas la distinction de l'une et de l'autre. La physique et la chimie sont étroitement unies, et cependant la physique n'est pas la chimie. La psychologie pourra avoir besoin de la physiologie pour la solution de certaines questions où le corps et l'âme sont intimement unis (par exemple, les sens, les passions, les instincts) ; mais elle n'en a pas moins une existence indépendante ; et précisément pour les questions les plus hautes et les plus voisines de la morale, elle ne relève que d'elle-même. Nous touchons ici au point par lequel elle se relie à la pédagogie et à la morale.

Nous venons d'expliquer la nature de la psychologie considérée comme science, et en elle-même. Mais ce n'est point ainsi qu'elle doit être présentée aux élèves-maîtres de nos écoles normales primaires. On doit leur faire un cours de morale, non de psychologie. C'est donc seulement dans son rapport avec la morale (et aussi avec la pédagogie), c'est comme introduction à l'une et à l'autre qu'elle sera l'objet de notre étude.

Toute science a un côté rationnel et un côté expérimental ; toute science a un côté théorique et un côté pratique.

La psychologie peut donc être considérée soit comme une science *théorique* et *rationnelle*, soit comme une science *expérimentale* et *appliquée*. C'est surtout à ce second point de vue qu'elle se présentera à nous. Nous ne lui demanderons que ce qui sera nécessaire pour l'étude de la morale, qui est notre objet propre.

Donnons quelque idée de ce double point de vue, et faisons bien comprendre ce que nous voulons faire, en expliquant ce que nous ne ferons pas.

La psychologie ne se contente pas seulement de distinguer l'âme du corps, comme le fait le sens commun et comme nous venons de le faire en distinguant ce que nous percevons par les sens externes, de ce qui nous est présent à nous-mêmes par le sens intime. Elle cherche à pénétrer la nature, l'essence de l'âme, qu'elle oppose à la nature du corps. Elle établit par des arguments abstraits, subtils et profonds la distinction des deux substances. C'est là une des questions fondamentales de la psychologie, à savoir celle de la *spiritualité de l'âme*.

La psychologie ne se contente pas de décrire, d'énumérer les faits de l'âme : elle les classe, elle les rapporte à des causes qu'elle appelle facultés. Elle cherche à ramener ces facultés à un certain nombre de types primitifs, tantôt à un seul, tantôt à plusieurs, et elle distingue ces facultés par des caractères essentiels et abstraits qui les rendent irréductibles l'une à l'autre. C'est la question des *facultés de l'âme*.

Enfin elle trouve dans l'esprit humain ce que nous nommons des *idées*, c'est-à-dire les actes de l'intelligence. Elle distingue et classe les idées, en construit des systèmes, les ramène à un certain nombre d'idées élémentaires, et elle se demande comment ces idées se sont formées en nous non

seulement à l'époque où nous nous souvenons de les avoir eues pour la première fois, mais avant tout souvenir, et selon un grand nombre de philosophes, avant toute expérience. C'est la question de l'*origine des idées*.

La nature de l'âme, la théorie des facultés, l'origine des idées, telles sont les questions qui appartiennent plus à la psychologie rationnelle qu'à la psychologie expérimentale, à la spéculation pure qu'à la pratique. On ne peut cependant s'en dispenser tout à fait; mais nous n'y toucherons qne dans la mesure de l'expérience et de l'utilité morale.

Indépendamment de ces grandes questions, la psychologie rencontre à chaque pas et dans l'étude de chaque faculté des questions plus curieuses qu'utiles, plus faites pour exercer l'esprit que pour aider à notre perfectionnement intellectuel et moral : ce sont des analyses délicates, des controverses épineuses, et des difficultés abstraites. Nous aurons à écarter ces recherches qui sont d'un autre domaine (1), et nous nous bornerons à l'histoire et à la description expérimentale de nos facultés.

On classe les faits en psychologie comme dans les autres sciences, c'est-à-dire que l'on rapproche ceux qui sont semblables et que l'on sépare ceux qui sont différents : l'on forme ainsi autant de classes que l'on trouve de groupes de phénomènes dissemblables et irréductibles les uns aux autres. C'est ainsi que l'on est généralement convenu d'admettre trois groupes de phénomènes essentiellement différents et que l'on ramène à trois causes distinctes que l'on appelle *facultés*, et qui sont : la *sensibilité*, l'*intelligence* et l'*activité*.

La sensibilité est la faculté d'éprouver du plaisir et de la douleur.

---

(1) Voir pour la psychologie complète notre *Traité élémentaire de philosophie*.

L'intelligence est la faculté de connaître, de penser, de juger, de raisonner.

L'activité est la faculté de produire des mouvements, et par là d'agir sur le monde extérieur. — Dans un sens plus général, elle est la faculté de produire en nous-mêmes des phénomènes, et elle s'oppose à la passivité, qui est la propriété de subir l'action des autres êtres. Dans ce sens très général, l'activité est le fond commun des facultés de l'âme, car nul être ne vit s'il n'est actif.

Nous avons vu tout à l'heure que l'homme est double : que d'un côté il tient à la vie animale, que de l'autre il a des facultés qui lui sont propres ; ou, pour parler plus exactement, que chaque faculté est susceptible de deux modes : l'un par lequel elle se rattache à la vie corporelle, l'autre par lequel elle se dégage et devient l'attribut propre de la nature humaine.

Dans la sensibilité, par exemple, nous distinguerons la *sensibilité physique* qui consiste dans le plaisir des sens, dans les appétits corporels, et la *sensibilité morale*, qui consiste dans le *sentiment*, c'est-à-dire dans le plaisir du cœur et de l'esprit.

Dans l'intelligence, nous distinguerons les *sens* par lesquels elle commence, et qui se rattachent eux-mêmes à la sensibilité physique, et l'*entendement* ou l'*intelligence proprement dite* qui transforme les données des sens.

Enfin dans l'activité nous distinguerons l'activité *physique*, caractérisée surtout par l'*instinct*, et l'activité intellectuelle et morale caractérisée par la *volonté*.

Nous pensons qu'il est bon d'étudier nos facultés dans leurs formes inférieures, avant de les étudier dans leurs formes supérieures. En cela, nous nous conformons à l'ordre même de la nature, et de plus au but particulier que nous

nous proposons ici : car la morale a pour objet précisément de subordonner les facultés inférieures aux facultés supérieures, et la pédagogie, de son côté, suivant le développement de l'enfant en raison de son âge, commence par former le corps avant de s'adresser à l'esprit. Nous étudierons donc ces facultés, autant qu'il est possible, dans l'ordre où elles se développent dans la nature humaine.

On commencera donc par ces faits mixtes que Bacon appelait faits *limitrophes* et qui sont sur les confins de la physiologie et de la psychologie. Ce sont d'abord les *mouvements :* le mouvement spontané, en effet, est le premier signe de la vie ; mais ces mouvements peuvent être irréguliers, incohérents, désordonnés ou, au contraire, affecter des formes régulières, savantes, compliquées, qui sont disposées pour un but ; et c'est alors ce qu'on appelle l'*instinct*, et ceux-là même qui primitivement n'ont pas cette forme méthodique peuvent l'acquérir par les répétitions fréquentes, et c'est ce qu'on appelle l'*habitude*.

Mouvement, *instinct*, *habitude :* telles sont les trois formes de l'*activité physique*.

Jusqu'ici l'être vit ; mais il ne vit pas pour lui-même ; il ne vit que pour l'observateur extérieur. Les faits que nous venons de signaler sont communs aux plantes et aux animaux ; mais bientôt l'animal commencera à vivre pour lui-même ; c'est ce qui a lieu aussitôt qu'il sent, et le premier degré de la sensibilité physique consiste à jouir ou à souffrir. Le *plaisir* ou la *douleur* sont le commencement de la vie consciente. D'abord concentrées dans l'être sentant lui-même, les *sensations*, vagues et diffuses, sont purement *internes* ; mais bientôt les organes s'ouvrant sur le dehors, ces sensations se distinguent les unes des autres, et elles révèlent des apparences *extérieures ;* en même

temps, à tous ces phénomènes correspondent des impulsions qui consistent à rechercher ou à fuir ce qui plaît ou déplaît; ce sont les *besoins* ou les *appétits*.

Plaisirs et douleurs des sens, sensations internes ou externes, besoins et appétits, tel est le domaine de la *sensibilité physique*, de la *sensibilité animale*.

Mais bientôt un ordre nouveau s'ouvre devant nous : l'être vivant était devenu animal par la sensibilité ; il va devenir homme par la *conscience réfléchie*, par la distinction de lui-même et de ce qui l'entoure ; le sentiment vague qui accompagne toute sensibilité devient conscience, réflexion, sentiment de la personnalité ; la sensation s'élève à la perception. Nous voilà dans le domaine de l'intelligence.

L'intelligence, quoiqu'elle mérite déjà ce nom, est restreinte d'abord aux objets immédiats des sens ; mais bientôt, par son activité propre, elle s'en dégage. Par l'*attention*, elle se porte de préférence sur telle ou telle partie du tout complexe qu'elle a devant elle ; elle s'en fait des points de vue séparés *(abstraction)* ; ces points de vue, elle les réunit et les condense dans des unités supérieures *(généralisation)*. Elle forme ainsi ce que l'on appelle des *idées*, avec ces idées des *jugements*, avec ces jugements des *raisonnements* ; ce qu'elle peut faire, soit d'une manière pratique et empirique dans l'*usage* de la vie, soit d'une manière systématique et méthodique dans la *science* ; enfin tout ce travail est gouverné et dirigé d'une manière obscure d'abord, puis réfléchie, par les principes *régulateurs* de la raison, qui sont, a dit Leibnitz, ce que sont les tendons et les muscles dans le mouvement de notre corps.

Avec l'intelligence, la sensibilité se développe parallèlement ; au-dessus de la sensibilité *physique* est la sensibilité *morale*, qui ne vient pas des sens, mais de la

pensée. Sans doute il y a une partie des sentiments qui est toute instinctive, et qui précède l'entendement abstrait et réfléchi. Les premiers sentiments de famille, l'amour filial ou fraternel, les affections primordiales du cœur humain ne demandent, pour éclore en nous, que très peu de notions abstraites; mais pour s'élever aux sentiments complets de père, de mère, d'époux, pour s'élever aux sentiments du vrai, du beau et du bien, aux sentiments patriotiques, aux sentiments religieux, il faut que les lumières de l'entendement s'associent aux instincts du cœur.

Il en est de même de la volonté. Il y a une sorte de volonté instinctive qui n'est pas peu de chose dans l'enfant, comme le savent tous les pères de famille; mais la vraie volonté, la volonté éclairée, la volonté raisonnable, la volonté libre, celle qui est le fondement de la personnalité, est le propre de la maturité, le fruit de la raison, de la réflexion et de la pensée; elle est le couronnement de la vie psychologique.

D'après ce résumé rapide de l'histoire de nos facultés, nous aurons à les étudier dans l'ordre suivant :

1° L'*activité physique* (mouvements, instincts, habitude).

2° La *sensibilité physique* (plaisirs et douleurs, appétits; sensations externes et internes).

3° L'*intelligence* (opérations intellectuelles).

4° *Sensibilité morale* (sentiments, affections).

5° *Volonté et liberté.*

Tel sera le plan de cette psychologie réduite, qui ne doit être entendue que comme une introduction à la morale et à la pédagogie.

Paul Janet (de l'Institut).

COMMENT GERTRUDE INSTRUIT SES ENFANTS

(Suite) (1).

SIXIÈME LETTRE

Ami, tu vois la peine que je me donne pour exposer clairement la marche de mes idées au point de vue théorique. Que ce soit là mon excuse à tes yeux, si tu te rends compte du peu de succès de mes efforts. Depuis l'âge de vingt ans, je suis complètement brouillé avec la philosophie pure, au vrai sens du mot, et, pour l'exécution pratique de mon plan, je n'ai eu recours, fort heureusement, sous aucune de ses formes, à cette philosophie qui me paraît si ardue. Une fois sur un sujet, je vivais dans ma sphère d'activité jusqu'à avoir les nerfs tendus à l'extrême; je ne m'inquiétais pas du lendemain; mais j'avais, à toute heure, le sentiment de ce qu'il fallait faire au moment présent. Et si mon imagination m'entraînait un jour à cent pas de l'endroit où je trouvais un terrain solide, je refaisais le lendemain ces cent pas en arrière. Il en fut ainsi mille et mille fois. Mille et mille fois je crus toucher au but; puis, tout à coup, je découvrais que ce but prétendu n'était qu'un nouvel obstacle où je venais me heurter. C'est ce qui m'arriva surtout lorsque je commençai à voir plus clair dans les principes et les lois du mécanisme du monde physique. Je me figurai tout d'abord

(1) Voir les numéros de juillet, août, novembre 1880; avril, mai et juin 1881.

Nous ne publierons pas la quatrième et la cinquième lettre de Pestalozzi, qui contiennent une discussion un peu abstraite et de moindre intérêt que les trois premières et que les suivantes.

qu'il ne me restait plus qu'à appliquer ces principes, purement et simplement, aux branches d'enseignement, écriture, lecture, calcul, etc., que l'expérience des siècles a mises aux mains des hommes pour le développement de leurs aptitudes, et que je regardais comme les éléments de toute culture et de tout savoir.

Mais voici qu'en essayant cette application, j'acquis peu à peu la conviction, fondée sur une expérience de plus en plus étendue, qu'il n'est pas possible de considérer ces branches d'enseignement comme les éléments de l'éducation et de l'instruction; qu'elles doivent, au contraire, être subordonnées à une vue bien autrement générale du sujet. Longtemps toutefois cette vérité, si importante pour l'enseignement, et dont le sentiment se développait en moi par l'étude de ses diverses branches, ne m'apparut que sur des points isolés; elle ne s'appliquait toujours dans mon esprit qu'à celui de ces exercices sur lequel portait mon expérience du moment.

Ainsi, c'est en enseignant la lecture que je reconnus la nécessité de la faire passer après la connaissance du langage, et c'est en recherchant les moyens d'apprendre aux enfants à parler que je découvris le principe qui consiste à suivre, pour l'étude de la langue, l'ordre indiqué par la nature, et à s'élever des sons aux mots et des mots, par degrés, au langage.

De même, c'est en m'efforçant d'enseigner l'écriture que je compris la nécessité de la subordonner au dessin, et c'est en cherchant à enseigner le dessin que je vis l'enchaînement et la subordination de cette dernière étude à celle de la mesure. L'enseignement même de l'alphabet me fit sentir la nécessité d'un livre pour la première enfance, grâce auquel je me flattais de donner à des enfants de

trois à quatre ans des connaissances réelles bien supérieures à celles que possèdent des écoliers de sept à huit ans. Mais ces expériences, qui me conduisaient, il est vrai, dans la pratique, à des procédés spéciaux et déterminés d'enseignement, ne m'en donnaient pas moins à penser que je ne connaissais pas encore mon sujet dans toute son étendue.

Je cherchai longtemps un principe psychologique commun à tous ces procédés artificiels d'enseignement, convaincu que c'était le seul moyen de découvrir la forme de perfectionnement assignée à l'homme par sa propre nature. Évidemment cette forme répond à l'organisation générale de notre esprit, en vertu de laquelle notre entendement se représente et ramène à l'unité, c'est-à-dire à une idée, les impressions que nos sens reçoivent de la nature, puis développe peu à peu cette idée de manière à la rendre claire.

Chaque ligne, chaque mesure, chaque mot, me disais-je, est un produit de l'intelligence, un résultat d'intuitions mûrement élaborées, et doit être envisagé comme un moyen d'arriver à l'éclaircissement progressif de nos idées. L'enseignement, dans son essence, n'est pas autre chose. Donc, les principes de l'enseignement doivent se déduire du type invariable du développement intellectuel de l'homme.

Tout se réduisait, par conséquent, à la connaissance la plus exacte possible de ce type de développement. Et, pour le reconstruire, je me trouvais encore et toujours ramené à l'observation des premiers éléments.

Le monde, me disais-je en poursuivant le cours de mes rêveries, s'étend devant nous comme une mer d'intuitions qui se mêlent et se fondent les unes dans les autres. Si l'enseignement a pour but de hâter réellement et sans préjudice pour nous notre culture, trop lente quand elle

est confiée à la simple nature, c'est à lui qu'il appartient de mettre de l'ordre dans ce chaos, de séparer les objets les uns des autres, de réunir à nouveau, dans le tableau qu'il nous en présente, ceux qui offrent entre eux des ressemblances et des analogies, de nous donner ainsi de tous une notion claire et, quand la clarté est complète, une idée parfaitement nette. Et c'est ce qu'il fait, lorsque, prenant une à une ces intuitions mêlées et confondues, il nous les représente isolément, les place ensuite devant nos yeux sous leurs aspects divers et changeants et les fait entrer enfin dans l'ensemble de tout ce que nous savons déjà.

Ainsi procèdent nos connaissances, de la confusion à la précision, de la précision à la clarté, de la clarté à la pleine lumière.

Mais il est une grande loi à laquelle la nature, dans cette évolution progressive, reste constamment attachée : toujours elle fait dépendre la clarté de nos connaissances de la proximité ou de l'éloignement des objets qui frappent nos sens. Toutes choses égales d'ailleurs, les objets qui nous entourent se présentent à nos sens à un degré de confusion, de trouble et d'obscurité qui correspond à leur éloignement, et, réciproquement, leur précision, leur clarté et leur netteté répondent à leur proximité de nos cinq sens.

En tant qu'être vivant de la vie matérielle, tu n'es rien autre chose que tes cinq sens. D'où il suit que la clarté ou l'obscurité de tes conceptions doit essentiellement et absolument dépendre de la distance petite ou grande de tous les objets extérieurs par rapport à tes sens, c'est-à-dire à toi-même, au point central où tes idées viennent se réunir en toi.

Ce centre de toutes tes intuitions, toi-même, est également pour toi un objet d'intuition. Il t'est plus facile de comprendre nettement et clairement ce que tu es que ce qui est en dehors de toi. Tout ce que tu sens de toi-même est en soi une intuition précise ; il n'y a que ce qui est hors de toi qui puisse être pour toi une intuition confuse. Donc, la marche de tes connaissances, quand elles s'appliquent à toi-même, est d'un degré plus courte que lorsqu'elles s'appliquent à un objet extérieur, quel qu'il soit. Tout ce que tu connais de toi, tu le connais avec précision ; tout ce que tu sais se précise en toi et par toi. C'est dans cette direction que s'ouvre la route la plus facile et la plus sûre pour conduire à des idées nettes, et rien au monde ne peut être plus clair que ce principe : la connaissance de la vérité procède chez l'homme de la connaissance de lui-même.

Longtemps, mon ami, ces idées vives, mais confuses, sur les éléments de l'instruction tourbillonnèrent ainsi dans mon esprit. Telles je les ai reproduites dans mon Mémoire ; même à ce moment, je n'avais pas encore découvert entre elles et les lois du mécanisme du monde physique un enchaînement continu, je n'étais pas encore parvenu à déterminer sûrement les éléments premiers qui devaient être le point de départ de la série de mes vues sur l'éducation, ou plutôt de la forme de développement que la nature même de l'homme permettrait de lui assigner. Enfin, dans ces derniers temps, tout à coup, comme un *Deus ex machinâ*, la pensée me vint que la source de nos connaissances se trouve dans le *nombre*, la *forme* et le *mot*, et il me sembla qu'une lumière toute nouvelle m'éclairait dans mes recherches (1).

(1) Cette classification systématique de Pestalozzi n'est, en somme, ni rigoureusement exacte, ni pratiquement utile. En présence d'un objet

Un jour, après de longs efforts pour atteindre mon but, ou plutôt au milieu de mes vagues et flottantes rêveries sur ce sujet, j'en vins à me demander tout simplement quelle est et quelle doit être, dans chaque cas particulier, la manière de procéder d'un homme cultivé qui veut analyser sérieusement et éclaircir peu à peu une question quelconque, obscure et compliquée à ses yeux.

Toujours, en pareil cas, il examinera et devra examiner les trois points suivants :

1° Combien d'objets a-t-il sous les yeux, et de combien de sortes ?

2° Quelle apparence ont-ils? quelle est leur forme, leur contour ?

3° Comment se nomment-ils? comment peut-on se représenter chacun d'eux par un son, par un mot?

Mais il est évident que le succès de cette recherche présuppose acquises, chez cet homme, les facultés suivantes :

1° La faculté de constater les différences de forme et de se représenter l'étendue des objets;

2° Celle de séparer ces objets au point de vue du nombre et de se les figurer nettement comme des unités ou des pluralités;

3° Celle de doubler et de rendre ineffaçable, au moyen du langage, l'impression produite par le nombre et la forme.

J'en conclus que le nombre, la forme et le langage constituent à eux trois les moyens élémentaires de l'enseignement, puisque la somme de tous les caractères

---

à étudier, l'intuition ne se borne pas à constater le nombre, la forme et le son ou le mot. La matière et la couleur notamment paraissent ne pas avoir une moindre importance dans la formation des idées. On ne peut dire que le mot soit une des trois propriétés essentielles des choses. Pestalozzi s'est fait illusion sur l'exactitude et la portée de cette analyse quelque peu arbitraire, qui ne présente plus qu'un intérêt historique.

extérieurs d'un objet se trouve entièrement rassemblée dans les limites de son contour et dans ses proportions numériques, et que ma mémoire se l'approprie au moyen du langage. Il faut donc que l'art de l'enseignement prenne pour règle invariable de son organisation de s'appuyer sur cette triple base et d'arriver à ce triple résultat :

1° Apprendre à l'enfant à se représenter chacun des objets qu'on lui donne à connaître comme une unité, c'est-à-dire comme séparé de ceux avec lesquels il paraît associé;

2° Lui apprendre à distinguer la forme de chaque objet, c'est-à-dire ses dimensions et ses proportions;

3° Le familiariser, aussitôt que possible, avec l'ensemble des mots et des noms de tous les objets qui lui sont connus.

Et si l'instruction des enfants doit procéder de ces trois points élémentaires, notre première préoccupation doit être évidemment de donner à ces principes la plus grande simplicité, la plus grande étendue et la plus grande harmonie possibles.

Une seule difficulté me faisait encore hésiter à accepter ces trois principes élémentaires : je me demandais pourquoi les autres propriétés qui nous sont connues par nos cinq sens ne sont pas, elles aussi, des éléments premiers de nos connaissances au même titre que le nombre, la forme et le nom. Mais je ne tardai pas à découvrir que tous les objets possibles ont toujours et partout un nombre, une forme et un nom; au contraire, pour toutes les autres qualités que nos cinq sens nous font connaître, elles ne sont pas communes à tous les objets; les uns possèdent celle-ci, les autres celle-là, et il en résulte que c'est précisément cette dernière propriété qui nous frappe au premier coup d'œil et qui nous permet de distinguer les différents objets. Je reconnus ainsi, entre le nombre, la

forme et le nom, d'une part, et toutes les autres qualités d'autre part, une différence essentielle, consistant précisément dans ce fait, que pas une de ces autres qualités ne peut être envisagée comme un élément premier des connaissances humaines. Bientôt, en revanche, je reconnus de même très nettement que toutes ces propriétés des choses que nous percevons par nos sens se relient facilement et directement aux trois principes élémentaires, et que, par conséquent, leur étude doit s'enchaîner aussi directement, dans l'instruction de l'enfance, à l'étude préalable de la forme, du nombre et du nom. Et je vis alors que, par la connaissance de l'unité, de la forme et du nom d'un objet, la notion que j'en ai devient une notion déterminée; qu'elle devient claire par la connaissance progressive de tous les autres attributs, et qu'elle acquiert enfin une netteté parfaite par la connaissance de l'enchaînement de ces différentes propriétés.

J'allai plus loin encore, et je trouvai que tout notre savoir prend sa source dans trois facultés élémentaires :

1° La faculté d'émettre des sons, d'où vient l'aptitude au langage ;

2° La faculté de perception indéterminée, purement sensible, d'où vient la connaissance de toutes les formes;

3° La faculté de perception déterminée, et non plus simplement sensible, d'où il convient de faire dériver la connaissance de l'unité et, avec elle, l'aptitude à compter et à calculer.

Je tirai de là cette conclusion : que la culture artificielle de notre espèce doit être rattachée aux premiers et plus simples produits de ces trois facultés fondamentales, c'est-à-dire au son, à la forme et au nombre. J'en conclus qu'un enseignement partiel et isolé ne peut conduire et

ne conduira jamais à un résultat qui donne satisfaction complète à notre nature. Pour y parvenir, il faut que ces trois produits simples de nos facultés primordiales soient acceptés pour les principes communs de toute instruction, reconnus par la nature elle-même; il faut, comme conséquence de cette acceptation, que ces principes soient ramenés à des formes d'enseignement qui en procèdent d'une manière générale et harmonique, et qui aient pour effet réel et certain de diriger la marche de l'instruction et de la maintenir jusqu'à son terme dans un mouvement de progression continu, s'étendant à la fois et également à nos trois facultés élémentaires. C'est là, en effet, le seul moyen possible d'arriver uniformément, dans les trois branches de connaissances, à passer d'intuitions confuses à des intuitions distinctes, de celles-ci à des images claires, et d'images claires à des notions précises.

C'est ainsi que je rencontre enfin l'union intime de l'art avec la nature, ou plutôt avec le procédé type qu'elle emploie pour nous éclairer en général sur les choses de ce monde. C'est ainsi que j'ai résolu le problème : *trouver une origine commune à tous les moyens artificiels d'enseignement et, du même coup, la forme de développement de notre espèce qu'il serait possible de déterminer par les attributs de notre propre organisation.* C'est ainsi que j'ai levé les obstacles qui m'empêchaient d'appliquer les lois mécaniques, reconnues par moi comme les bases de l'instruction, aux modes d'enseignement que l'expérience des siècles a transmis à l'homme pour servir à son développement, écriture, calcul, lecture, etc,

(A suivre.) Dr Darin.

CONSEILS PRATIQUES AUX INSTITUTEURS

(Suite) (1).

XII. — Des rapports des maîtres avec les enfants.

Pour obtenir l'ordre et le silence qui doivent toujours régner dans une école bien dirigée et sans lesquels il est absolument impossible d'arriver à des résultats satisfaisants, les maîtres ont besoin d'établir solidement leur autorité : il faut qu'ils sachent se faire respecter, se faire aimer et, en même temps se faire craindre de leurs élèves. Ce n'est certes pas toujours chose facile : car on rencontre souvent des natures rudes, des enfants entêtés, qui ne se plient qu'avec beaucoup de peine aux règles de la discipline ; cependant, avec du tact, de la vigilance et une ferme volonté, un instituteur y parviendra certainement.

1° *Le respect.* — Si le maître veut être respecté de ses élèves, il faut avant tout qu'il se rende respectable à tous égards, c'est-à-dire que sa tenue et sa conduite soient toujours irréprochables. Nous ne devons jamais perdre de vue que c'est surtout par les qualités extérieures que les enfants nous jugent, puisque c'est pour eux ce qui est le plus à la portée de leur observation, et ils possèdent une sagacité particulière pour saisir nos travers, nos ridicules, nos mauvaises habitudes. Rien ne leur échappe ; ils tournent en plaisanteries — aux dépens de la bonne marche de la classe — tout ce qu'ils peuvent découvrir de choquant : une tenue négligée, des manières rudes, un langage violent, les emportements, etc.

---

(1) Voir les numéros d'avril et mai 1881.

Les instituteurs ont donc le plus grand intérêt à veiller attentivement sur eux-mêmes, à conserver une attitude toujours convenable qui commande le respect et qui fasse comprendre l'importance de leur rôle. Nous ne saurions trop insister pour les engager à ne jamais parler aux enfants avec dureté, avec insolence ou avec dédain. Qu'ils s'abstiennent de toute allusion offensante, de surnoms, de propos humiliants, de qualifications grossières, telles que *âne*, *bête*, *imbécile*, *idiot*, etc., que Rollin condamnait déjà de son temps et que l'on entend encore malheureusement trop souvent aujourd'hui. Ces expressions, rapportées par les enfants dans les familles, deviennent pour le maître la source de graves ennuis ; elles compromettent sa dignité et nuisent à sa considération.

Nous rappelons encore aux instituteurs qu'ils ne doivent pas *tutoyer* les enfants ; et, à ce sujet, nous croyons devoir citer ici le passage suivant d'une circulaire que M. le recteur de l'académie de Poitiers vient d'adresser aux inspecteurs de son ressort : « Tutoyer les élèves n'est pas toujours une marque d'affection paternelle, c'est aussi une marque de familiarité sans respect, dont les inconvénients peuvent devenir grands lorsque l'enfant sera devenu homme, et peut-être un homme dont la situation sociale rendra également difficile à l'instituteur de conserver ou de cesser ces familiarités. Que les instituteurs se rappellent qu'ils doivent aux enfants quelque chose de plus grand et de plus beau que l'amour, c'est le respect. »

2° *L'amour*. — Les enfants ne sont jamais insensibles aux marques d'affection que le maître peut leur donner; et, quoiqu'ils ne soient pas tous également démonstratifs, il est toujours facile cependant de constater leur affection.

L'amour de l'instituteur pour ses élèves doit être discret et réservé : point de paroles trop tendres, point de caresses ou de badinages même légers. Il faut que le maître se souvienne qu'il ne peut jamais descendre jusqu'à la familiarité.

L'instituteur doit aimer également tous ses élèves sans exception. C'est là, nous le savons, une ligne de conduite assez difficile à suivre, car les enfants se présentent avec des différences bien tranchées de caractère et de physionomie : les uns sont spirituels, enjoués et caressants, tandis que les autres sont lourds, insensibles, malpropres, etc.; et dès lors nous sommes presque naturellement portés à préférer ceux qui possèdent plus de qualités.

Il est absolument indispensable que l'instituteur réagisse contre cette faiblesse, s'il veut conserver toute son autorité morale sur ses élèves; car il ne peut pas croire que ses sentiments resteront ignorés d'aucun d'eux. S'il montrait quelque partialité, sa situation deviendrait bientôt réellement intolérable; car, en même temps qu'il découragerait et indisposerait contre lui les enfants qui auraient à lui reprocher son injustice, ceux qui seraient l'objet de ses prédilections en profiteraient souvent pour le tromper et lui susciter toutes sortes d'ennuis. Son devoir est donc de vaincre ses répugnances et même d'accorder des soins particuliers à ceux de ses élèves qui seraient disgraciés de la nature : tout le monde lui en saura gré; car les enfants sont naturellement justes et leur sensibilité est facile à exciter en faveur d'un condisciple malheureux.

3° *La crainte.* — C'est une affaire capitale pour l'instituteur de se faire respecter; et, pour cela, il ne doit pas négliger d'inspirer à ses élèves une crainte salutaire. La crainte est nécessaire à l'homme pour le maintenir dans le droit chemin; à plus forte raison elle l'est à l'enfant,

léger et imprévoyant, dont la raison n'a pas encore atteint tout son développement ; mais, pour qu'elle produise de bons résultats, elle doit s'appuyer sur le respect et l'amour. Les élèves aiment presque toujours de préférence les maîtres qui leur inspirent une certaine crainte, à la condition toutefois qu'ils voient que leurs torts excitent sa sévérité, attirent ses punitions, mais n'excluent point son affection.

Si le maître doit être bienveillant et indulgent à l'égard de ses élèves, il est nécessaire aussi qu'une discipline ferme se fasse sentir dans l'école. C'est surtout par l'autorité que l'instituteur exerce sur les enfants, qu'il peut fixer leur attention et faire pénétrer son enseignement dans leur esprit. Lorsqu'ils ne sont pas contenus, — et cela arrive malheureusement trop souvent, — leurs progrès ne peuvent qu'être extrêmement lents.

L'extérieur de l'instituteur, sa pose, son regard, l'accent de sa parole peuvent beaucoup contribuer à établir son autorté sur les enfants ; mais c'est surtout par l'habitude d'observer et de suivre leurs mouvements qu'il leur enlèvera l'idée du désordre : à l'école, il vaut mieux prévenir une faute que d'avoir à la punir.

XIII. — L'instituteur pendant les récréations.

Trop d'instituteurs considèrent la récréation comme un temps qui leur appartient complètement et dont ils peuvent librement disposer pour des occupations personnelles, alors même que ces occupations les retiendraient loin de leurs élèves. C'est là une erreur grave qu'il importe de combattre et de faire cesser: les maîtres qui négligeraient la surveillance des récréations seraient aussi blâmables que s'ils négligeaient leur classe elle-même.

D'abord, pour diriger convenablement les enfants qui lui sont confiés, l'instituteur a besoin de les bien connaître. Or, la récréation est certainement le moment où il peut mieux observer leur caractère, leurs habitudes et leurs penchants.

Pendant la classe, en effet, les élèves se sentent sous le regard constant du maître; ils sont obligés au silence et à une immobilité relative; ils savent qu'une punition les attend s'ils transgressent les règles de la discipline, et cette perspective les arrête. Ils se soumettent — en apparence du moins — et parviennent souvent à ne point se laisser entièrement deviner.

Dans les récréations, au contraire, quand ils sont absolument libres de leurs mouvements, ils s'abandonnent volontiers entre eux à leurs petits penchants et se montrent dans leurs jeux tels qu'ils sont naturellement : les uns, conciliants et modérés; les autres, dominateurs et même violents, si tout ne cède pas à leur volonté.

Un maître intelligent et attentif saura profiter de cette observation des caractères, pour mettre ses conseils en rapport avec les défauts qu'il aura à corriger chez chacun de ses élèves. Il a donc le plus grand intérêt à se mêler à eux pour les mieux étudier. Nous ne lui demandons pas de prendre part à leurs jeux; cela est affaire d'appréciation toute personnelle; mais sa présence suffira presque toujours pour empêcher les expressions trop libres ou malséantes et pour maintenir la bonne harmonie entre tous. Si quelque différend surgit, il sera l'arbitre qui rétablira l'union un moment rompue.

Ce contact permanent entre l'instituteur et ses élèves, loin de lui enlever son prestige, contribuera, au contraire, — nous en avons la conviction, — à établir son autorité

morale et à lui faire acquérir la confiance et l'affection des enfants, qui ont besoin de voir en lui autre chose qu'un *maître*.

A un autre point de vue, la présence de l'instituteur dans les lieux de récréation est absolument indispensable pour mettre sa responsabilité à couvert. Il ne doit jamais oublier, en effet, que le règlement lui impose une *surveillance* de tous les instants sur les enfants qui fréquentent sa classe, et que, si un accident se produisait, par suite d'un manque de vigilance de sa part, il pourrait être rendu *pécuniairement* responsable des conséquences de cet accident. Comme preuve de cette assertion, nous croyons devoir rappeler le fait suivant qui s'est passé il y a quelques années.

Dans une école d'un département voisin de Paris, deux élèves, pendant une récréation, s'amusaient avec de l'alcali volatil, et l'un d'eux s'en était versé quelques gouttes dans le creux de la main, lorsque survint un de leurs camarades, curieux de voir ce qui se passait. Celui qui tenait l'alcali, porta vivement la main au visage du nouveau venu ; quelques gouttes jaillirent dans l'œil gauche de ce dernier et lui firent une blessure qui amena la perte de l'œil. Le père du blessé intenta une action contre l'instituteur et les parents des deux élèves. Ceux-ci furent renvoyés des fins de la demande, mais l'instituteur fut condamné par le tribunal civil à une pension annuelle de 400 francs. La cour d'appel de Paris réforma en partie le jugement; mais elle maintint le principe de la responsabilité de l'instituteur et le condamna à payer une somme de 1000 francs, à titre de dommages-intérêts.

Une telle solution nous paraît de nature à éveiller l'atten-

tion des maîtres, et nous pensons qu'il est inutile d'insister plus longuement sur ce sujet pour leur faire comprendre toute l'étendue de la responsabilité qu'ils encourraient par indifférence ou par manque de surveillance.

Nous croyons encore devoir les avertir que rien n'indispose plus un inspecteur que de trouver les élèves d'une classe abandonnés à eux-mêmes pendant la récréation, tandis que l'instituteur est enfermé chez lui ou qu'il se promène dans son jardin, en fumant sa pipe ou son cigare.

XIV. — Des rapports de l'instituteur avec les familles.

La part des maîtres dans l'instruction et l'éducation des enfants est considérable, mais elle n'est pas exclusive : à côté de leur action il y a celle de la famille, et ces deux influences — au lieu de tendre à se neutraliser — doivent se prêter un mutuel concours pour que le but que l'on se propose de part et d'autre puisse être atteint. Il est donc indispensable que l'instituteur agisse de telle sorte qu'aucune contradiction n'existe entre ses conseils et ceux des parents. Malheureusement, il n'est pas rare de constater que cette harmonie ne s'est pas établie ; pourtant elle nous paraît toujours possible, à la seule condition que, de part et d'autre, on se fasse de petites concessions.

Certes, on rencontre souvent encore des parents qui manifestent des prétentions injustes et inacceptables à l'égard de l'école. Tandis que les uns se plaignent des modifications qui ont été nécessairement apportées dans les procédés et les méthodes d'enseignement et le choix des livres, depuis le temps déjà éloigné où ils étaient eux-mêmes élèves, d'autres voudraient que leurs enfants ne fussent point astreints à la règle commune et réclament pour eux un système d'éducation tout à fait fantaisiste.

L'instituteur ne saurait se prêter à toutes ces exigences, et nous reconnaissons que sa situation est souvent fort délicate. Mais, s'il est obligé de suivre le règlement, il ne doit rien négliger non plus pour conquérir la confiance des familles. Il y parviendra en agissant constamment avec beaucoup de tact et de prudence. Qu'il se souvienne surtout que, s'il veut assurer son indépendance, il doit toujours conserver sa dignité.

Certains maîtres tombent dans une erreur grossière en paraissant croire qu'ils n'ont pas besoin de se gêner avec les paysans. Les uns montrent à leur égard de la fierté, de la morgue, presque du dédain ; les autres, au contraire, sous prétexte d'arriver à une popularité de mauvais aloi, imitent leurs manières grossières et leur langage incorrect. Il y a dans ces deux cas un très mauvais calcul ; et l'instituteur de tact comprend fort bien que, s'il ne doit point afficher de la hauteur, il ne peut pas non plus oublier son rang.

En arrivant dans une commune, l'instituteur doit se mettre aussi promptement que possible en relations avec les familles de ses élèves, sinon en leur faisant des visites proprement dites, — ce qui pourrait être trop fatigant et même inutile, — du moins en profitant de toutes les occasions qui se présenteront et qu'il ne tiendra d'ailleurs qu'à lui de faire naître. Dans cette première entrevue, il laissera voir discrètement de quelles intentions il est animé et la ligne de conduite qu'il entend suivre dans l'intérêt des enfants ; il manifestera son désir de voir les parents s'associer à ses efforts.

Ce premier entretien lui permettra de se rendre un compte à peu près exact du terrain sur lequel il marche ; et, s'il sait observer, il connaîtra immédiatement quelle attitude

il doit prendre à l'égard de chaque famille. Il en rencontrera peut-être qui, dès le début, essayeront de l'accaparer en lui témoignant un empressement excessif. C'est dans des occasions semblables qu'il doit être très réservé. Avant de se lier un peu intimement, il faut qu'il se renseigne bien : car fort souvent une politesse exagérée à l'égard d'un nouveau venu cache un piège, et il ne tarderait peut-être pas à le constater à ses dépens. S'il se laissait circonvenir par des sollicitations de ce genre, il serait exposé à tomber dans la dépendance de gens qui se serviraient de lui comme d'un instrument pour satisfaire leur ambition personnelle. La situation deviendrait alors très difficile, et si ensuite il voulait reconquérir sa liberté, il s'apercevrait qu'il est trop tard.

Dans ses relations avec les parents, l'instituteur ne doit point se permettre de plaisanteries ; il ne faut pas qu'il oublie que les populations des campagnes sont généralement susceptibles et toujours disposées à prendre en mauvaise part de petits mots souvent fort innocents ; il ne tarderait pas à se faire traiter avec une trop grande familiarité.

Lorsqu'il aura l'occasion d'entretenir les parents des progrès de leurs enfants, le maître devra s'abstenir d'exagérer les qualités ou les défauts de ceux-ci. S'il est satisfait, il peut le dire, mais simplement et de manière à ne point exciter la vanité des élèves et des familles. Cette satisfaction peut ne pas être de très longue durée; et, dans le cas où il devrait plus tard se plaindre, il se trouverait embarrassé. Si, au contraire, l'instituteur est dans la pénible nécessité de blâmer la conduite ou le travail d'un enfant, il doit surtout montrer beaucoup de modération et paraître lui-même peiné d'avoir à dire des choses

peu agréables. Qu'il n'insiste point trop sur les reproches qu'il est obligé d'adresser, — car les parents lui en sauraient fort mauvais gré, — et qu'il ne manque pas de terminer en exprimant l'espoir que l'enfant voudra bien se corriger et qu'à une prochaine visite il lui sera permis de décerner des compliments au lieu de reproches. En agissant ainsi, le maître fera comprendre qu'il n'est guidé que par le véritable intérêt de ses élèves, et non par une considération purement personnelle.

Enfin, nous ne saurions trop insister auprès des instituteurs pour ne point accepter de cadeaux. S'ils agissaient autrement, ils humilieraient les familles qui seraient trop pauvres pour leur rien offrir, et ils pourraient aliéner leur indépendance aux yeux de celles qui croiraient peut-être acheter ainsi leur bienveillance ou leur complaisance.

(A suivre.)

A. Richard,
Inspecteur primaire à Fontainebleau.

LA MUSIQUE DANS LES ÉCOLES

ENSEIGNÉE A L'AIDE DE MOYENS NOUVEAUX

Notre dernier numéro annonce un article spécial sur cette question trop négligée depuis longtemps et mise aujourd'hui à l'ordre du jour.

Nous n'avons pas à faire ressortir l'influence de la musique, surtout dans le premier âge ; toutes les personnes qui nous lisent savent mieux que nous ne pourrions le dire la persistance invincible des premières impressions physiques.

Les impressions morales peuvent et doivent, dans une certaine limite, être utilisées, dès la première enfance, par ce que nous nommerons *la parole chantée.*

En effet, la parole jointe à la musique, devenant une chanson cent fois répétée à l'enfant, se fixe en lui, par une sorte de mémoire inconsciente.

Peu à peu, se souvenant, il cherche à imiter, et sans intention, son instinct peut-être étant éveillé, il se trouve, à l'âge voulu, tout prêt à commencer une étude rudimentaire qui, progressivement, le conduira à une connaissance plus sérieuse et plus complète de la théorie de la musique, de sa pratique graduée, jusqu'aux éléments de l'art même.

C'est ce qu'a si largement compris M. le ministre de l'instruction publique qui, « désirant saisir le Conseil supérieur, dans l'une de ses prochaines sessions, de la question de l'organisation de l'enseignement du chant dans les écoles primaires, a invité quelques personnes connues par leur compétence et par leur zèle pour la propagation de cet

enseignement à lui adresser leurs propositions et à lui faire connaître leurs vues à cet égard ».

Nous n'avons pas à rendre compte dans cet article de chacun des sept rapports déjà faits et imprimés pour être soumis au Conseil supérieur ; mais après en avoir pris connaissance avec la plus grande attention, il nous est permis de dire que tous contiennent des faits, des observations, nous dirions presque des conseils, qui sont évidemment dictés par une expérience dont il sera bon de tenir compte, non seulement dans les réformes à adopter, mais bien dans l'organisation complète qui est encore à créer pour l'enseignement intégral de la musique en France.

Nous nous bornerons donc, dans ces quelques pages, non pas à signaler tout ce que ces rapports contiennent d'utile, mais seulement ce qui, selon nous, n'a pas été suffisamment compris, exposé et, si l'on peut dire, exigé, afin de combler les lacunes considérables que présente l'enseignement de la musique encore si arriéré dans notre pays.

En effet, toutes les autres branches d'études ont réalisé des progrès matériels et intellectuels incontestables, et il est désormais presque impossible aux élèves de ne pas *voir*, *comprendre* et *apprendre*.

De quelles immenses ressources sont maintenant dotées nos écoles ! cartes murales, livres à images dont beaucoup sont de véritables illustrations, atlas complets dans leurs divisions de cartes si claires et si intelligentes, matériel visible et palpable pour l'étude si abstraite du cube et de toutes ses fractions, etc.

Et quelles facilités données aux professeurs par tous ces perfectionnements, qui ne sont que le point de départ dans la voie de ce progrès qui sera de plus en plus rapide

pour arriver enfin à « l'*instruction par la vue* », ajoutons « *par la forme* », par tout ce qui, s'adressant aux sens, peut éveiller l'esprit et le guider en l'intéressant, en l'amusant même, autant qu'il est possible, jusqu'à la connaissance de tout ce qui forme la science, l'art, ou simplement le métier.

En est-il de même pour l'enseignement de la musique? Non, sans doute; ni dans nos écoles, ni dans l'enseignement individuel, rien n'a été fait pour aider à comprendre les combinaisons si multiples de ce fait si simple en apparence et si complexe dans son emploi au point de vue vocal ou instrumental : *le son*.

Et cependant, qui ne comprend combien il serait important de pouvoir, par des procédés simples, aisément saisissables et à la portée de tous, fixer dans l'esprit, dans la mémoire, les différents phénomènes qui produisent des impressions si fugaces et dont l'ensemble constitue la musique, et combien ne serait-il pas utile, précieux pour les maîtres et les élèves de pouvoir *fixer*, d'une manière claire, nette, *visible* et *tangible* ce qui, jusqu'à présent, n'a été perceptible que par le sens de l'ouïe?

Ce problème qui peut paraître insoluble au premier abord : *faire voir et toucher le son*, n'est-il pas désirable de le voir réaliser afin de mettre l'enseignement musical au niveau des autres études élémentaires, qui ont pour elles les progrès matériels que nous avons signalés plus haut?

Toute personne au courant de cette question si délicate et si multiple du professorat reconnaîtra que tous les *moyens* sont bons quand ils ont pour objet de faciliter aux élèves et aux maîtres l'étude d'une science quelconque, si ces moyens ne viennent pas, sous prétexte de simplifi-

cation, compliquer les méthodes déjà faites — ou à faire.

Jusqu'à présent les méthodes de musique n'ont été faites, pour l'enseignement collectif, qu'en vue des classes des écoles primaires ou des orphéons, c'est-à-dire pour des enfants de dix ans au moins, ou pour des adultes.

Rien n'est fait encore pour les enfants qui, vers l'âge de 6 à 8 ans, commencent la lecture de l'alphabet et de la numération.

Les écoles enfantines, les salles d'asile, l'enseignement rudimentaire en un mot, manquent d'un *abécédaire musical* qui soit d'abord à la portée des maîtres non musiciens (et combien y en a-t-il encore en France !), puis, et surtout, à la portée de l'intelligence des enfants.

Il s'agit donc de créer des moyens qui permettent à l'élève apprenant ses *lettres* et la valeur des *chiffres*, d'apprendre concurremment la signification des signes employés pour représenter le *son musical* sous ses deux aspects d'*intonation* et de *rhythme*.

Les TABLEAUX-CARTES MURALES, et le JEU MUSICAL dont nous allons faire la description, rempliraient, croyons-nous, parfaitement cet office.

Ces *Tableaux-Cartes murales* seraient au nombre de *neuf*, chacun d'eux formant un chapitre complet divisé en trois colonnes.

La colonne du *milieu* représente exclusivement une *moitié* de Gamme Majeure ou Mineure ; ainsi le Tableau n° 1 est attribué au premier fragment (ou *tétracorde*) de la Gamme d'UT — *(Ut, Ré, Mi, Fa)*.

Le 2e Tableau (colonne du *milieu*) représente de même la 2e moitié de cette Gamme d'UT. — *(Sol, La, Si, Ut)*, cette 2e moitié devenant la 1re moitié de la Gamme de SOL.

C'est dire que le 2e Tableau complétant le 1er, le 3e superposé au 2e le complétera à son tour, et préparera la nécessité du 4e, et ainsi de suite, jusqu'à l'emploi du 9e tableau qui termine la série de la formation des Gammes Majeures et Mineures.

Les degrés de chaque moitié de Gamme sont représentés par des cases contenant *en lettres* les noms des sons constituant les Tonalités et les Modes.

Les cases *blanches* pour les sons dits *naturels* (bécarres) sont séparées par un vide formé par une case *noire* toutes les fois qu'il y a *un ton* (2 1/2 tons) à représenter comme d'*Ut* à *Ré*, de *Ré* à *Mi*, etc.

Au contraire, les cases *blanches* sont *contiguës*, quand il n'y a qu'un *demi-ton*, comme de *Mi* à *Fa*, de *Si* à *Ut*, etc.

Cette disposition exacte (imitée de la disposition des Touches *blanches* et *noires* d'un Clavier de Piano ou d'Orgue) fait donc *voir* à l'élève la constitution de la Gamme dans les deux Modes, par l'espacement vrai, réel, mathématique des sons qui la forment.

Pour bien différencier les sons *Dièzes* et *Bémols* des sons *Bécarres* (Cases *blanches*) formant la gamme d'*Ut* Majeur, deux couleurs les caractérisent : le *Vert* pour le *Bémol*, et le *Jaune* pour le *Dièze*.

Par ce moyen, il n'y a plus d'erreur possible pour la formation des Gammes, puisque le ♮ (blanc), le ♭ (vert), le # (jaune), sont caractérisés par leur couleur, et que le *ton* (2 1/2 tons) est formé par deux cases séparées, par un *vide* représenté par une case *noire*.

L'étude journalière de cette colonne du milieu donne les avantages suivants :

L'élève *repasse* les lettres qu'il connaît, et les assemble pour en former les noms des sons *Ut*, *Ré*, etc. ;

Il apprend la signification des termes Dièze et Bémol, dont il *voit* la place *intermédiaire* entre les sons de la Gamme d'Ut (dite *naturelle*) ;

Et il se rend nettement compte de ce que l'on appelle *Intervalle* de *ton* et *1/2 ton*, par l'espace figuré entre *deux* cases *blanches* par *une* case *noire*.

Ces neuf Tableaux s'enchaînant deux par deux pour compléter une Tonalité, Majeure ou Mineure, ne sauraient dépasser l'emploi de trois Dièzes ou de trois Bémols, ce qui permet la formation des Gammes suivantes :

Ut, *Sol*, *Ré*, *La*. *Mi* ♭, *Si* ♭, *Fa*, en Mode Majeur ;

Et des Gammes :

Ut, *Sol*, *Ré*, *La*, *Mi* ♭, *Si* ♭, *Fa*, en Mode Mineur par le remplacement des 3e et 6e degrés de chaque Gamme Majeure, auxquels on substituera la case *de même nom* (quelle qu'en soit *la couleur*) qui se trouve *un demi-ton au-dessous* de ces 3e et 6e degrés.

Cette base indispensable, la connaissance du nom des sons et de leur position respective dans les deux Modes, c'est-à-dire l'étude la plus difficile à faire et à faire faire, parce qu'elle est absolument abstraite, doit être à chaque leçon accompagnée de l'étude des colonnes de *gauche* et de *droite*, *simultanément :* car les deux ne forment qu'un tout, un ensemble divisé en deux parties afin de simplifier pour l'œil et pour l'intelligence les faits qu'ils représentent.

Il nous reste à exposer les colonnes de gauche et de droite des neuf Tableaux que nous analysons par ordre.

Le Tableau n° 1 représente :

A gauche, les VALEURS : Ronde, Blanche, etc., jusqu'à la *triple Croche exclusivement* ;

Ce Tableau est disposé, comme dans toutes les Méthodes,

de manière à faire comprendre la division de la *Ronde* (entier) en Blanches (moitiés), etc. ;

A droite, les SILENCES équivalant aux *Valeurs*, dans une disposition synoptique absolument similaire.

Le Tableau nº 2 contient les signes représentatifs des Mesures à 4 Temps, 2 Temps, 3 Temps, et à Six-Huit, ainsi que la manière d'en indiquer les Temps en battant la Mesure.

Le nº 3 contient la *Note*, la *Portée*, la *Clef de Sol*, et donne les exemples de leurs différentes combinaisons constituant les premiers éléments de la Lecture de la Musique.

Le nº 4 est le complément du nº 3 et conduit à la connaissance du nom de la *Note* dans ses positions sur la *Portée*.

Le nº 5 présente la première combinaison de la Lecture comme Notes et Valeurs, c'est-à-dire comme signes d'Intonation et de Rhythme réunis.

Les Tableaux nºs 6, 7, et 8 offrent les mêmes dispositions synoptiques pour les Mesures à 2 Temps, 3 Temps, et Six-Huit.

Le dernier Tableau, nº 9, est un résumé de Lecture des Notes en Clef de Sol, sans indication de Valeurs, donc, de Mesures.

La description que nous venons de faire est bien incomplète, sans doute : car il est difficile de représenter en quelques mots écrits ce qui est destiné à être vu ; les formes diverses, les couleurs, la disposition des cases constituant les Tableaux devraient être montrées par des figures que cet article ne nous permet pas de rendre sensibles aux yeux du lecteur.

Mais les *Tableaux-Cartes murales*, ainsi que le *jeu musical*, seraient complétés par un GUIDE du professeur,

qui permettrait à toute personne sachant lire, écrire et compter, d'apprendre ces *rudiments* de l'enseignement musical et de les *expliquer*, après en avoir démontré, sur les Tableaux, tous les éléments.

Il n'est pas une seule de nos institutrices, ni un seul de nos instituteurs qui ne puisse donc, ignorant entièrement la Musique, devenir en toute connaissance de cause un Professeur *sachant* ce qu'il enseigne.

La forme pédagogique du Guide peut seule trouver place ici.

Les conseils, les observations, tout ce qui peut éclairer la marche de l'enseignement restera en dehors de cet aperçu.

La partie scientifique serait disposée ainsi que nous allons le dire.

Chaque page serait divisée en deux parties : la marge de gauche pour l'élève ; le corps de la page pour le maître.

La partie de l'élève n'étant qu'une *récitation* en vue de signes dont les noms de convention sont appris comme A, B, C, ou 1, 2, 3, le maître se réserverait, au fur et à mesure de ses propres progrès, d'expliquer ces signes et les diverses nécessités de leur emploi.

Et c'est là tout ; donc rien de plus simple ni de plus pratique.

Reste la question du *Jeu musical*.

Supposons les *Tableaux-Cartes murales* réduits à peu près aux proportions des cartons d'un Jeu de loto, sans modification aucune que la réduction.

Sur les 48 cases dont chaque Tableau ou Carton se compose, il n'y en a que 23 de *parlantes*, c'est-à-dire contenant un *signe* exprimant une idée à comprendre

Il n'y a guère de famille où le jeu de loto ne soit connu.

Transformons chaque Carton en une sorte de *Loto musical*, avec ses numéros, qui seront ici les cases découpées et collées sur bois de nos Tableaux et Cartons, plus, les Jetons destinés à couvrir les Cases appelées, ces Jetons étant *en verre* afin que le maître puisse d'un coup d'œil vérifier le travail.

Chaque Carton exactement rempli devient pour l'élève *un Jeu*, et pour le maître la preuve que l'Élève a acquis la connaissance complète de ce Carton qui représente un chapitre de l'Enseignement rudimentaire.

Telle serait la règle du Jeu musical, complément des Tableaux dont le *Guide* est la clef.

Cet enseignement *rudimentaire* est comme l'introduction logique à l'étude théorique et pratique de la Musique vocale et instrumentale dans les Écoles, aux deux degrés: primaire et secondaire.

CONCOURS DE LA REVUE PÉDAGOGIQUE

L'abondance des matières ne nous a point permis jusqu'à ce jour de publier, comme nous en avons pris l'engagement, le mémoire qui a obtenu le premier rang dans notre dernier concours (15 mai 1880).

Nous sommes heureux de pouvoir enfin tenir parole, en plaçant l'intéressant travail de M. Roger, sous les yeux de nos lecteurs.

Sur plus d'un point, l'arrêté du 5 juin 1880 et les circulaires ministérielles du mois d'août de la même année ont donné raison à M. Roger, et introduit dans le domaine des faits accomplis ce qui n'était, au moment où il écrivait, qu'un vœu et une espérance.

Mais cette sorte de consécration apportée aux idées émises dans le mémoire qu'on va lire, en confirme la justesse et en atteste la portée pratique.

E. P.

DES CONFÉRENCES PÉDAGOGIQUES

Leur organisation, leur influence sur le développement des études et l'amélioration des méthodes. — Rôle de l'inspecteur primaire, des instituteurs et des institutrices.

Historique des conférences pédagogiques.

La loi de 1833 ouvrit la carrière de l'enseignement à un grand nombre d'hommes peu préparés à la mission d'instituteur. La vaste enquête qui suivit cette loi dévoila chez le personnel enseignant une inaptitude presque générale, jointe à la plus affreuse misère. On organisa aussitôt des conférences « avec une sorte d'enthousiasme ». On avait reconnu la nécessité de lier ce corps hétérogène, de donner à ses membres un mouvement intellectuel et moral et une direction pédagogique uniformes. Malgré le règlement du 10 février 1837, qui fixait le travail des conférences et les empêchait de s'écarter de leur voie, elles ne tardèrent pas à se transformer ou à disparaître. Cela devait être : elles imposaient aux maîtres un travail excessif et des dépenses fort onéreuses et peu en rapport avec leurs faibles ressources. Une réunion par mois dans le semestre d'hiver et deux dans la belle saison entraînent une dépense de temps et d'argent dont les auteurs du règlement ne s'étaient pas rendu suffisamment compte. Au reste, la plupart des maîtres avaient peu de goût pour des études auxquelles ils étaient restés étrangers jusqu'alors, et les membres des comités qui présidaient les réunions étaient rarement des personnes compétentes, capables d'imprimer une direction stimulante et d'inspirer du courage et de la confiance aux efforts individuels. D'un autre côté, l'ignorance, qui toujours craint

l'effort et la lumière, fut nécessairement mise en relief dans des réunions si multipliées; il en résulta que ceux qui avaient le plus grand besoin des conférences furent les plus acharnés à les détruire. Aux prescriptions minutieuses et absolues du règlement, les membres des comités opposèrent l'indifférence et les maîtres, l'inertie.

Le législateur de 1850 n'a rien fait pour vivifier ou maintenir ces réunions fécondes; il avait une sainte horreur pour les clubs populaires de 1848, et craignait que les conférences ne devinssent un moyen de propagande politique, un instrument de révolution : il les laissa mourir de leur belle mort.

M. Duruy, qui a donné une si vive impulsion à l'enseignement primaire, a été impuissant à relever cette institution. Toutefois, depuis l'Exposition universelle de 1867, quelques succès isolés ont été obtenus. La plupart des maîtres ont lu les excellentes leçons qui furent faites alors à la Sorbonne. Cette lecture a porté ses fruits. Enfin la position des instituteurs a été sensiblement améliorée par les lois de 1875 et de 1876. La sollicitude du législateur a pour conséquence un surcroît d'efforts chez les maîtres : si l'on considère que les conférences sont pour l'enseignement un des plus puissants moyens de progrès, on comprendra qu'ils aient partout songé à les relever. Il y a sans doute aujourd'hui fort peu de cantons qui n'aient pas deux ou trois conférences par an.

A la suite de l'Exposition de 1878, par une circulaire du 29 octobre 1878, M. Waddington a provoqué une étude tendant à donner aux conférences une organisation et une réglementation tout à fait locales. J'ignore si cette mesure a produit tous les effets qu'on attendait; jusqu'ici les Revues pédagogiques ont été muettes à cet égard; et si l'on peut

en juger par ce qui se pratique dans notre académie, la question est loin d'être résolue. M. le ministre a crû que « la tendance trop marquée du règlement de rendre l'organisation matérielle des conférences pédagogiques absolument uniforme dans notre pays, est une des causes qui ont nui au succès et à la durée de l'institution ». Je crains que la mesure qu'il propose ne conduise à un excès contraire : l'uniformité trop grande a produit le dégoût et l'indifférence; il est probable qu'une diversité trop grande engendrerait le chaos. Des succès isolés pourraient bien être obtenus; mais ils ne sauraient être durables et généraux, parce qu'ils dépendraient moins de l'organisation que de l'impulsion momentanée d'un chef plein de zèle. Au point de vue des conférences, l'enseignement primaire ressemblerait assez à une armée sans chef suprême, divisée en un grand nombre de petits corps, chacun manœuvrant selon les caprices de son commandant. Pourquoi aussi subordonner l'organisation des conférences pédagogiques « à la faveur plus ou moins grande qu'attache l'opinion publique dans le pays au développement de l'instruction primaire » ? Ne semble-t-il pas, au contraire que c'est surtout dans les régions moins favorisées que le législateur doit agir avec la plus vigoureuse sollicitude ? La lumière attire la lumière ; et souvent une contrée n'est teinte en noir sur la carte de l'enseignement que parce qu'on n'a pas réveillé chez les populations l'amour de l'instruction. Un progrès en appelle un autre, surtout en enseignement. Améliorez le personnel, élevez le niveau intellectuel et moral des maîtres, vous aurez de bonnes écoles : les populations ne seront plus indifférentes.

Organisation des conférences primaires.

L'organisation des conférences pédagogiques comprend : le choix et la nature des sujets à traiter, la création d'une bibliothèque pédagogique, la discipline à observer.

Choix des sujets à traiter.

Les règlements ne font pas les hommes, mais ils les stimulent. « En toute chose, disait Cousin, je ne me fie qu'à l'obligé ; » et Mater a écrit avec raison : « On se néglige aisément quand on n'est plus tenu en haleine par des examens. » Je voudrais donc, pour tous les cantons de France, deux conférences obligatoires, l'une au printemps, l'autre en automne. Les questions à traiter seraient choisies par le ministre en Conseil supérieur et envoyées aux instituteurs au moins trois mois avant la conférence. Les sujets traités devraient être adressés à l'inspecteur primaire dans les deux mois suivants. Celui-ci serait tenu de faire un résumé écrit des diverses opinions émises et d'accompagner ce résumé de ses propres observations. Ce surcroît de travail aurait l'avantage de rendre l'inspection plus complète et plus facile, de faire mieux connaître, et en peu de temps, ses subordonnés à l'inspecteur. Les instituteurs seraient aiguillonnés ou encouragés. Si on leur indiquait par le Bulletin départemental de l'instruction primaire ou par lettre les ouvrages à consulter, l'étude de la pédagogie, si négligée jusqu'à présent, ferait de rapides progrès et transformerait nos écoles.

En faisant donner deux questions par M. le ministre de l'instruction publique, on éclairerait souvent des sujets controversés ; on assurerait le succès de créations ou d'inventions utiles, mais que peu d'instituteurs osent mettre

en pratique, à cause de leur nouveauté même ; on obligerait enfin les éducateurs de l'enfance à sortir de l'ornière si vite tracée par la routine et à se tenir au courant des progrès de la science pédagogique. Je crois que ce système serait un principe de vie pour les conférences, un motif de vive émulation.

Indépendamment de ces deux réunions, il devrait y en avoir deux autres au moins qui pourraient être communes à plusieurs cantons. Le lieu et l'époque où elles seraient tenues, les matières à y traiter, seraient choisis, selon les propositions des inspecteurs primaires, par l'inspecteur d'académie. Les sujets seraient indiqués et traités comme nous avons dit précédemment, sauf les délais qui pourraient être plus rapprochés. Ces conférences auraient pour but essentiel d'étudier et de résoudre des questions locales, telles que les suivantes : faiblesse de l'enseignement, brièveté de la fréquentation scolaire, désertion des écoles à certaines époques, besoins intellectuels créés par une industrie régionale, etc., etc.

Tout instituteur pourrait être autorisé à développer devant ses collègues des questions dont il se serait spécialement occupé. Les inspecteurs primaires devraient provoquer des demandes de cette nature et les signaler avec soin dans leurs propositions. Les spécialistes apportent ordinairement dans les sujets de leur choix un talent d'exposition et des lumières dont peu d'autres personnes seraient capables.

Nature des sujets.

On a craint que le programme des conférences fût bien borné et vite épuisé. Il faut, en vérité, se faire une idée bien étroite de l'éducation et de l'intelligence humaine. Les

sujets sont aussi nombreux que les besoins physiques, intellectuels et moraux de l'homme. Avant qu'on eût conféré sur les branches d'enseignement inscrites dans la loi comme obligatoires ou facultatives et sur les méthodes et procédés à employer pour les professer avec fruit, sur les qualités et les défauts des enfants et sur les moyens de pratiquer ce que M. Legouvé nomme si justement la greffe morale, sur les systèmes disciplinaires, sur les devoirs multiples des maîtres, etc., plusieurs générations d'instituteurs se seraient succédé : le programme toutefois serait loin d'être épuisé ; une même question peut être étudiée sous plusieurs points de vue ; et puis, chaque époque n'apporte-t-elle pas avec elle de nouvelles découvertes, de nouvelles aspirations, de nouveaux besoins ?

Bibliothèque pédagogique.

Chaque instituteur devrait posséder une petite bibliothèque pédagogique, et consacrer chaque jour quelques instants à la lecture des œuvres remarquables des grands pédagogues. Tous les cantons devraient posséder une bibliothèque pédagogique au siège habituel de la conférence. Indépendamment des bons ouvrages de pédagogie française et étrangère, cette bibliothèque posséderait des ouvrages spéciaux de science et de littérature, des revues ou journaux d'instruction et des cahiers d'élèves.

Les instituteurs seraient tenus d'envoyer tous les mois à l'inspecteur primaire 2 ou 3 cahiers terminés de chaque division de leurs écoles. — J'admets que l'instituteur emploie un cahier unique pour tous les devoirs. — A la fin de l'année une commission de 3 ou 4 instituteurs, nommés par leurs collègues, serait chargée de collectionner ces cahiers. Ceux qui auraient été conservés seraient reliés en

3 volumes (cours supérieur, moyen, élémentaire). Cette mesure serait un moyen d'inspection fort simple, commode et fructueux, une cause de vive émulation pour les maîtres et pour les élèves, un terme de comparaison et un motif d'examen féconds pour les maîtres soucieux de bien faire.

Les bibliothèques cantonales seraient fondées et entretenues au moyen des ressources suivantes :

1° Inscription obligatoire aux budgets communaux d'une somme de 10 francs au moins ;

2° Cotisations volontaires des instituteurs et des institutrices ;

3° Secours de l'État et du département ;

4° Dons et legs.

Jusqu'ici les cotisations et les secours ont été, à peu d'exceptions près les seules ressources qui aient été consacrées à ces sortes de créations. Aussi n'est-ce guère que dans quelques chefs-lieux de département ou d'arrondissement qu'on a fondé des bibliothèques pédagogiques, lesquelles ont le grave inconvénient d'être trop éloignées. S'il est vrai qu'elles peuvent être plus complètes, je ferai remarquer qu'il s'agit moins ici de la quantité d'ouvrages que de leur valeur scientifique ou littéraire : 50 volumes de choix valent mieux que 1000 qui ne peuvent être utilement lus.

Discipline.

Conformément aux prescriptions de la circulaire du 29 décembre 1878, la présidence des réunions sera exclusivement confiée à l'inspecteur d'académie et le plus souvent à l'inspecteur primaire. Un secrétaire est nommé parmi les instituteurs présents. On peut nommer aussi de la même manière un vice-président.

Le président ouvre la séance et fait l'appel des membres qui devraient y assister. Les absences seront inscrites au procès-verbal.

Lecture est faite des parties des sujets que l'inspecteur primaire a choisies à l'avance. La discussion est ouverte après cette lecture. Nul ne doit parler sans en avoir demandé et obtenu l'autorisation. La discussion ne peut porter que sur l'objet spécial à la conférence. Chaque membre a le droit de demander la parole pour exposer ses idées sur la question, pour compléter les arguments de celui qui vient de parler ou pour les combattre.

Il semble superflu de dire que les débats ne peuvent porter que sur des questions purement scolaires, que toute controverse religieuse ou politique, toute personnalité, doivent être interdites et par le règlement et par le président, si elles venaient à se produire. Discuter sur des objets étrangers à la pédagogie, ce ne serait point faire une conférence pédagogique.

Après que le président a résumé les débats, les conclusions sont inscrites au procès-verbal.

Tout membre qui désirerait traiter une question incidente, doit en demander l'autorisation au président avant la séance.

Telles sont les prescriptions que je crois de nature à prévenir tout désordre au sein de la conférence.

Mais il ne suffit pas que l'ordre règne au dedans, il faut veiller en outre à ce que la conduite extérieure des maîtres ne soit pas un sujet de médisance. La plupart sont occupés toute la journée par le temps de la réunion et la distance à parcourir. Ils ne peuvent pas regagner leurs foyers sans prendre quelque nourriture. Rien de mieux, par suite, que de faire un repas en commun. Com-

mandé à l'avance, il se ferait soit à l'auberge du village dans une salle réservée, soit dans une maison particulière. Il va sans dire que la frugalité et la décence présideront à ce repas. Ce sera l'occasion de parler du résultat de la réunion, d'échanger des idées sur les méthodes et procédés suivis dans les classes, sur les progrès obtenus, sur la situation des maîtres, sur les difficultés qui surgissent dans les communes et que d'autres ont pu éprouver et, en général, sur toutes les questions qui intéressent les classes et les maîtres.

Influence sur le développement des études et l'amélioration des méthodes.

Ainsi organisées, les conférences pédagogiques auront une influence salutaire sur le développement des études et sur l'amélioration des méthodes. Les classes devront être bien tenues toute l'année ; car il serait facile de constater, par l'examen des cahiers envoyés, le manque de préparation de la classe, l'absence de plan dans le travail, la négligence enfin sous toutes ses faces.

D'un autre côté, si le maître sait faire un point d'honneur du choix des cahiers à envoyer, s'il accompagne ce choix d'une récompense, on peut être assuré que chacun s'efforcera de mériter cet honneur et la récompense qui y est attachée. Il ne faudrait envoyer que rarement le cahier du même élève.

Voilà le bien immédiat que produiraient les conférences. Voyons les effets qu'elles auront sur les maîtres.

L'étude devient une obligation pour eux. Forcément occupés par le travail écrit qu'ils devront remettre avant chaque conférence, les bons seront préservés de toute défaillance, les autres seront entraînés par la nécessité :

tous accroîtront leur richesse intellectuelle. Ils s'habitueront aux douceurs de la retraite et n'iront plus chercher au dehors des distractions rarement avantageuses à leur état. On ne les verra plus à l'établi de l'ouvrier, au café ou même quelquefois, hélas! au cabaret, tuant leur ennui par les commérages dissolvants ou le jeu. Ils seront, au contraire, ces hommes laborieux qui, au foyer, donnent l'exemple de toutes les vertus domestiques, et, au dehors. par leur prudence, leur retenue, leur modestie, leur politesse, leurs conseils sobres mais solides, apprennent à chacun que la valeur du citoyen dépend de son activité productrice et non de son bavardage.

L'amour de l'étude donne à l'instituteur un caractère de dignité qui inspire la confiance et le respect aux populations. Comme avec un maître plein de zèle et éclairé les progrès sont constants et toujours sensibles, les parents feront beaucoup de sacrifices pour laisser leurs enfants à l'école plus longtemps, surtout si le maître sait doucement insister auprès des familles. Or conserver les enfants à l'école jusqu'à 13 ans révolus, c'est le moyen par excellence pour donner un enseignement primaire convenable et fructueux.

Les maîtres réunis pour conférer sur les matières de leur enseignement ne peuvent pas ne point s'occuper des procédés les plus propres à enseigner ces matières rapidement et bien. L'amélioration des méthodes serait un résultat obligé des conférences. Mais si l'on y examine ce qui a été pratiqué par les meilleurs pédagogues de tous les temps et de tous les pays, si l'on y étudie ce qui se fait de mieux en France et à l'étranger, cet examen, ces études doivent produire les plus heureux fruits. La lecture des vies pleines de dévouement, comme celle de Pestalozzi,

par exemple, animera les maîtres d'un saint zèle. Les erreurs mêmes des génies qui ont ouvert la voie à l'enseignement de l'enfance serviront à éclairer leur marche. Ainsi, soit par l'étude, soit par la comparaison de ce que les autres ont fait ou de ce qu'ils font, les instituteurs seront portés à perfectionner leurs méthodes.

C'est ici surtout que je dois faire remarquer l'importance qu'auraient les deux sujets choisis par M. le ministre avec le concours des savants qui forment le Conseil supérieur. Les grandes réformes mettraient en mouvement tout le corps de l'enseignement primaire et ne pourraient pas manquer d'avoir une solution prochaine et conforme aux aspirations du pays.

Rôle de l'inspecteur, des instituteurs et des institutrices.

L'inspecteur est l'âme des conférences. Il doit diriger les instituteurs dans leurs études professionnelles, leur indiquer les ouvrages qu'ils peuvent utilement consulter. Il préside la réunion, suit la discussion ou la provoque. Il donne un aperçu rapide des sujets traités et des conseils en faisant connaître les corrections nécessaires. Enfin il peut traiter les sujets *ex professo*. Ce dernier moyen de faire les conférences est même aujourd'hui le plus général, je crois. Sans nier le bon effet que cette manière d'agir peut produire sur les maîtres et le bien qu'ils en peuvent retirer, sans méconnaître les talents de MM. les inspecteurs, je crains que l'attitude passive qu'elle impose aux auditeurs ne soit une cause d'indifférence, ne fasse négliger des études indispensables; autrement dit, je crains que l'instituteur ne se décharge sur son inspecteur du soin de rechercher les arguments qui soutiennent et

éclairent une conviction, de l'effort qui élève l'intelligence et vivifie le cœur. A mon avis, s'il est bon et utile qu'un inspecteur traite magistralement un sujet de conférence, cela ne doit être qu'un cas particulier et non la règle générale. Au sein de la conférence l'inspecteur est semblable à l'instituteur dans sa classe : si l'élève n'est pas pris à partie, excité à parler, à examiner, son attention s'évanouira vite ; en vain de belles paroles auront frappé son oreille, il ne lui restera dans l'esprit que quelques mots vides de sens. Que l'instituteur donc agisse, qu'il expose, discute, observe, écoute; qu'il apporte à la conférence ses lumières, sa bonne volonté, son expérience; qu'il vienne s'y instruire et en même temps qu'il fasse part à ses collègues de ses découvertes et de ses réflexions.

Quand les conférences sont spéciales aux institutrices, le rôle de ces dernières est exactement le même que celui que nous venons d'indiquer pour les instituteurs. Dans les conférences communes aux instituteurs et aux institutrices un sentiment de modeste réserve fait garder le silence à ces dernières: on doit le regretter ; car elles pourraient souvent donner des conseils précieux pour la direction des jeunes filles dans les écoles mixtes si nombreuses en France.

Roger,
Instituteur public à Villepinte (Aude).

COURRIER DE L'INTÉRIEUR

I. — Documents parlementaires

Deux lois d'une haute importance ont été promulguées le 16 juin 1881. La première établit la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques. La seconde est relative aux titres de capacité. Nous donnons ci-après *in extenso* ces deux documents.

LOI

ÉTABLISSANT LA GRATUITÉ

ARTICLE 1er. — Il ne sera plus perçu de rétribution scolaire dans les écoles primaires publiques, ni dans les salles d'asile publiques.

Le prix de pension dans les écoles normales est supprimé.

ART. 2. — Les quatre centimes spéciaux créés par les articles 40 de la loi du 15 mars 1850 et 7 de la loi du 19 juillet 1875, pour le service de l'instruction primaire, sont obligatoires pour toutes les communes, compris dans leurs ressources ordinaires et votés sans le concours des plus imposés.

Les communes auront la faculté de s'exonérer de tout ou partie de ces quatre centimes en inscrivant au budget, avec la même destination, une somme égale au produit des centimes supprimés, somme qui pourra être prise soit sur le revenu des dons et legs, soit sur une portion quelconque de leurs ressources ordinaires et extraordinaires.

ART. 3. — Les prélèvements à effectuer en faveur de l'instruction primaire sur les revenus ordinaires des communes, en vertu de l'article 40 de la loi du 15 mars 1850, porteront exclusivement sur les ressources ci-après énumérées :

1° Les revenus en argent des biens communaux ;

2° La part revenant à la commune sur l'imposition des chevaux et voitures et sur les permis de chasse ;

3° La taxe sur les chiens ;

4° Le produit net des taxes ordinaires d'octroi ;

5° Les droits de voirie et les droits de location aux halles, foires et marchés.

Ces revenus sont affectés, jusqu'à concurrence d'un cinquième, aux dépenses ordinaires et obligatoires afférentes à la commune pour le service de ses écoles primaires publiques.

Sont désormais exemptées de tout prélèvement sur leurs revenus

ordinaires les communes dans lesquelles la valeur du centime additionnel au principal des quatre contributions directes n'atteint pas vingt francs (20 francs).

Art. 4. — Les quatre centimes spéciaux établis par les articles 40 du la loi du 15 mars 1850, 14 de la loi du 10 avril 1867, et 7 de la loi de 19 juillet 1875, au principal des quatre contributions directes, pour le service de l'instruction primaire, sont obligatoires pour les départements.

Toutefois, les départements auront la faculté de s'exonérer de tout ou partie de cette imposition, en inscrivant à leur budget, avec la même destination, une somme égale au produit des centimes supprimés, somme qui pourra être prise soit sur le revenu des dons et legs, soit sur une portion quelconque de leurs ressources ordinaires ou extraordinaires.

Art. 5. — En cas d'insuffisance des ressources énumérées aux articles 2, 3 et 4 de la présente loi, les dépenses seront couvertes par une subvention de l'Etat.

Art. 6. — Le traitement des instituteurs et institutrices, titulaires et adjoints actuellement en exercice, ne pourra, dans aucun cas, devenir inférieur au plus élevé des traitements dont ils auront joui pendant les trois années qui auront précédé l'application de la présente loi.

Le taux de rétribution servant à déterminer le montant du traitement éventuel, établi par l'article 9 de la loi du 10 avril 1867, sera fixé, chaque année, par le ministre, sur la proposition du préfet, après avis du conseil départemental.

Un décret fixera la quotité des traitements en ce qui concerne les salles d'asile ou les classes enfantines.

Art. 7. — Sont mises au nombre des écoles primaires publiques donnant lieu à une dépense obligatoire pour la commune, à la condition qu'elles soient créées conformément aux prescriptions de l'article 2 de la loi du 10 avril 1867 :

1° Les écoles communales de filles qui sont ou seront établies dans les communes de plus de 400 âmes;

2° Les salles d'asile;

3° Les classes intermédiaires entre la salle d'asile et l'école primaire, dites classes enfantines, comprenant des enfants des deux sexes et confiées à des institutrices pourvues du brevet de capacité ou du certificat d'aptitude à la direction des salles d'asile.

La présente loi, délibérée et adoptée par le Sénat et par la Chambre des députés, sera exécutée comme loi de l'Etat.

Fait à Paris, le 16 juin 1881.

Jules GRÉVY.

Par le Président de la République :

Le Président du Conseil,
Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,
Jules Ferry.

Le Ministre de l'Intérieur et des Cultes,
Constans.

La loi sur la gratuité de l'enseignement primaire doit être appliquée à partir du 1er juillet courant. Le gouvernement a demandé aux Chambres, à cet effet, un crédit de 8,145,000 francs, pour subvenir aux frais de la gratuité pendant les six derniers mois de 1881. Ce crédit équivaut au produit de la rétribution scolaire pendant la demi-année qui reste à courir. Il est même un peu plus élevé pour les raisons suivantes:

Il faudra pour assurer le traitement des directrices des salles d'asile, fournir aux caisses municipales une somme égale au produit de la rétribution scolaire qui aurait été payée.

D'autre part, les institutrices dirigeant les écoles spéciales de filles dans les communes de 400 à 500 âmes ont droit à bénéficier immédiatement de la position légale qui a pour objet de leur assurer le traitement minimum établi par la loi du 19 juillet 1875.

Comme on ne leur complétait ce traitement qu'au taux de 450 francs, l'augmentation serait de 250 francs; soit pour 6 mois, 125 francs qui, transitoirement du moins dans quelques cas, devront être fournis par l'Etat. Ces institutrices étant au nombre de 1,167, la dépense s'élèvera de ce chef à 145,875 francs.

LOI

RELATIVE AUX TITRES DE CAPACITÉ DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

ART. 1. — Nul ne peut exercer les fonctions d'institutrice titulaire, d'instituteur adjoint chargé d'une classe, ou d'institutrice adjointe chargée d'une classe, dans une école publique ou libre, sans être pourvu du brevet de capacité pour l'enseignement primaire.

Toutes les équivalences admises par le paragraphe 2 de l'article 26 de la loi du 15 mars 1850 sont abolies.

ART. 2. — Nulle ne peut exercer les fonctions de directrice ou de sous-directrice de salle d'asile publique ou libre, sans être pourvue

d'un certificat d'aptitude à la direction des salles d'asile, institué par l'article 20, paragraphe 1er, du décret du 21 mars 1855.

Art. 3. — Les personnes occupant, sans les brevets et les certificats sus-énoncés, les fonctions énumérées aux articles précédents, devront dans le laps d'un an, à partir de la promulgation de la loi, se présenter devant les commissions d'examen instituées pour décerner lesdits brevets et certificats.

Celles qui auront échoué, auront le droit de se présenter de nouveau aux sessions ordinaires ou extraordinaires tenues dans le cours des années suivantes, jusqu'à la rentrée des classes du mois d'octobre 1884.

Toutefois, les adjoints qui auront contracté, conformément à l'article 20 de la loi du 27 juillet 1872, l'engagement de se vouer pendant dix ans à la carrière de l'enseignement, et qui viendraient à échouer aux examens ci-dessus, conserveront le bénéfice de la dispense, à titre conditionnel, du service militaire.

Art. 4. — Les prescriptions de la présente loi ne s'appliqueront pas :

1° Aux directeurs d'écoles publiques ou libres qui, au 1er janvier 1881, exerçaient les fonctions de directeurs en vertu des équivalences établies par la loi du 15 mars 1850;

2° Aux directrices d'écoles et de salles d'asile publiques ou libres qui, au 1er janvier 1881, comptaient trente-cinq ans d'âge et cinq ans au moins de services en qualité de directrices;

3° Aux adjoints ou adjointes d'écoles publiques ou libres, ainsi qu'aux sous-directrices de salles d'asile publiques ou libres qui au 1er janvier 1881 comptaient trente-cinq ans d'âge et cinq ans au moins de services comme adjoints ou adjointes chargés d'une classe ou comme sous-directrices d'une salle d'asile, sans toutefois que cette exemption leur permette d'obtenir ultérieurement la direction d'une école ou d'une salle d'asile en dehors des conditions prescrites par les articles 1er et 2 de la présente loi.

La présente loi, délibérée et adoptée par le Sénat et par la Chambre des députés, sera exécutée comme loi de l'État.

Fait à Paris, le 16 juin 1881.

Jules GRÉVY

Par le Président de la République.

Le Président du Conseil,
Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,
Jules Ferry.

— Des lois, en date du 7 et du 16 juin, ont autorisé les départements de la Haute-Vienne, du Cher et de la Sarthe à contracter un emprunt pour la construction d'une école normale d'institutrices.

RAPPORT SUPPLÉMENTAIRE

FAIT AU NOM DE LA COMMISSION (1) CHARGÉE D'EXAMINER LA PROPOSITION DE LOI DE M. BARODET ET DE PLUSIEURS DE SES COLLÈGUES SUR L'INSTRUCTION PRIMAIRE (CLASSEMENT ET TRAITEMENT DES INSTITUTEURS), PAR M. PAUL BERT, DÉPUTÉ.

Messieurs, les lois que vous avez récemment votées sur la gratuité et sur l'obligation de l'instruction primaire, vont gravement modifier la situation matérielle des instituteurs. L'obligation augmentera dans une notable proportion le nombre de leurs élèves, et par suite la somme des efforts qui leur sont imposés. D'autre part, la suppression de la rétribution scolaire fait disparaître la proportionnalité entre la rémunération et le travail, qui était le seul argument en faveur de l'état de choses ancien.

En elle-même, du reste, la gratuité se lie intimement à la question de traitement. Vous avez eu soin de déclarer qu'aucun des instituteurs actuellement en exercice n'en pourrait subir de conséquences fâcheuses et ne verrait son traitement diminuer. Mais cette juste et sage mesure n'a pas résolu toutes les difficultés. Les intéressés s'inquiètent ; ils demandent si ce traitement pourra être diminué par suite d'un changement de résidence, et se plaignent de ne voir plus bien clairement les conditions de leur avancement. Une réglementation nouvelle est nécessaire et elle ne peut être faite que par une loi.

D'autre part, les traitements des instituteurs, malgré les améliorations dues à la loi du 19 juillet 1875, sont insuffisants dans l'immense majorité des cas. Il suffit pour le prouver d'énoncer quelques résultats généraux empruntés aux statistiques.

En 1876 (2), le nombre des instituteurs et des institutrices titulaires était de 56,796. Le traitement total qui leur était attribué s'élevait à 54,427,750 francs. Il en ressort un traitement moyen de 958 fr. Pour les 23,267 adjoints et adjointes, le traitement moyen était de 363 francs ; 1 franc par jour. La statistique de 1878 nous indique une situation un peu améliorée, et cela grâce aux effets de la loi de 1875 ; mais elle montre cependant que le tiers des instituteurs et les trois quarts des institutrices ont un traitement inférieur à 1000 francs, et qu'un instituteur seulement sur 10, et une institutrice sur 17, ont un traitement supérieur à 1500 francs. Celui de 2000 francs n'est atteint et dépassé que par 1 instituteur sur 25 et une institutrice sur 45. Encore le quart de ces privilégiés habitent le département de la Seine.

Un aussi déplorable état de choses n'a que trop longtemps duré. Nous venons vous demander de faire un effort digne de vous, de la Répu-

(1) Cette Commission est composée de MM. Bert (Paul), président ; Lockroy, secrétaire ; Noirot, Blanc (Louis), Brice (René), Chalamet, Barodet, Bousquet, Allemand, Spuller, Dethou, Allègre, Parry, Cantagrel, Floquet, Drumel, Armez Deschanel, Duvaux, Boysset.

(2) Voir le rapport général de M. Paul Bert (*Manuel général*, année 1880). Annexe A, Tableaux XV et XLII.

blique et de la nation, en donnant aux maîtres de l'enfance une rémunération plus en rapport avec le rôle qu'ils jouent, les services qu'ils rendent, et les exigences croissantes à tous les points de vue de leur situation.

La proposition de loi que nous avons l'honneur de vous soumettre n'est que la reproduction, sauf quelques modifications de détail, de divers articles de la proposition d'ensemble dont nous avons déposé le rapport le 6 décembre 1879. Il nous suffira donc de peu de mots pour en expliquer et en justifier les dispositions.

La première modification qu'elle apporte à la législation actuelle est l'établissement d'un stage de deux années, que devra subir le jeune breveté avant d'être admis à titre définitif dans le corps enseignant. Cette épreuve accomplie, il prend rang dans la quatrième classe des instituteurs titulaires. En créant le stagiaire, nous avons simultanément supprimé l'adjoint, tel qu'il est aujourd'hui défini par la loi.

Dans l'état actuel des choses, en effet, les adjoints constituent une catégorie à part exerçant soit dans les écoles nombreuses soit dans les écoles de hameau, et à qui la durée de leurs services dans ces diverses fonctions n'est pas comptée dans l'avancement, lorsqu'ils deviennent instituteurs titulaires. Or il y a une injustice flagrante, car cette durée est souvent considérable, de bons adjoints étant soigneusement maintenus dans les écoles où les directeurs sont insuffisants : de là des plaintes fréquentes et justifiées.

Avec la disposition que nous vous proposons, tout cela disparaît. Notre stagiaire subit une épreuve destinée à montrer si aux connaissances théoriques attestées par ses brevets il unit les aptitudes particulières nécessaires à l'instituteur ; pendant son stage ou après son stage, il peut être remercié sans que son renvoi ait le caractère disciplinaire et le frappe d'une déchéance morale. Il y a là une garantie expérimentale contre des choix qu'on a souvent lieu de regretter plus tard. Puis, quand le stagiaire est devenu titulaire, il peut ou bien rester adjoint (ce qu'il aura été jusque-là dans l'immense majorité des cas), ou bien prendre la direction d'une école ; dans l'un ou l'autre cas, il est soumis à une règle unique d'avancement, et l'on comprend parfaitement que des écoles de grandes villes arrivent à n'avoir comme adjoints que des instituteurs de première classe.

La seconde modification est plus importante. D'après la loi de 1875, les instituteurs et les institutrices titulaires sont divisés en quatre classe; la promotion à une classe supérieure a lieu, de droit, après cinq année passées dans la classe immédiatement inférieure, et ne peut avoir lieu avant l'expiration de cette période.

Ainsi l'avancement a lieu exclusivement à l'ancienneté. Et cela est grave, puisque la classe n'attribue à l'instituteur qu'un minimum de traitement (1). La loi a voulu garantir à un jeune homme entrant à

(1) Instituteurs titulaires : 4e classe, 900 francs; 3e classe, 1,000 francs ; 2e classe, 1,100 ; 1re classe, 1,200 francs. — Institutrices titulaires : 3e classe,

vingt ans dans l'enseignement, qu'à trente-cinq ans il aurait au moins 1,200 fr. de traitement. La rétribution scolaire ou éventuelle dans les communes qui ont établi la gratuité, peut l'élever notablement; mais ce surcroît dépend de la commune où il exerce, si bien qu'un simple déplacement peut le faire disparaître et réduire l'instituteur à son minimum légal, à la portion congrue.

Le système que nous vous présentons est tout différent. La division en classes attribuera aux instituteurs non le minimum du traitement, mais le traitement tout entier, fourni désormais, en vertu de la loi sur la gratuité, par des ressources fixes provenant des budgets communaux et départementaux et du budget de l'État. Cette classe et par suite ce traitement seront attachés non à la résidence, mais à la personne. Il en résultera que les changements de localité ne pourront plus, sauf les exceptions assez rares présentées par certaines communes qui font à leurs instituteurs des avantages spéciaux, être sérieusement préjudiciables à l'instituteur, au moins pour ce qui a rapport à sa situation matérielle.

Une très grande liberté sera donc donnée à l'administration, et, d'autre part, les instituteurs qui auront rendu d'importants services pourront être récompensés par un avancement qu'on ne sera plus forcé de leur faire acheter au prix d'un déplacement. Sans doute, l'avancement sur place sera toujours une exception, mais il permettra de donner satisfaction à des nécessités qui, bien qu'exceptionnelles elles-mêmes, se rencontrent assez fréquemment.

La conséquence de ce nouvel état de choses est de ne pas laisser à l'ancienneté un droit absolu ou même prépondérant par rapport à l'avancement. Le mérite et non l'âge doivent justifier la hiérarchisation sérieuse.

Le ministre de l'instruction publique aura donc à déterminer, par un règlement, le nombre des instituteurs qui doivent appartenir à chaque classe, et cela pour chaque département, afin d'éviter les sollicitations indiscrètes. La première classification une fois faite, les avancements auraient lieu chaque année, au prorata des places vacantes, comme cela a lieu dans l'enseignement secondaire.

Et maintenant, comment sera faite cette classification première? L'idée la plus simple, c'est de conserver chaque instituteur dans la classe à laquelle il appartient actuellement. Mais cela ne serait pas juste, puisque les avancements qui donnaient seulement droit à un minimum de traitement avaient lieu exclusivement à l'ancienneté, tandis que ceux qui donneront désormais droit au traitement total devront avoir lieu suivant le mérite. De plus, on arriverait en suivant ce système à de graves difficultés financières.

En effet, nous vous proposons de fixer les traitements comme suit:

Instituteurs et institutrices stagiaires, 900 fr.

---

700 francs ; 2e classe, 800 francs ; 1re classe, 900 francs. — Adjoints : 700 et 800 francs ; adjointes : 600 et 650 francs.

Instituteurs et institutrices de 5e classe, 1.000 à 1,200 fr.
Instituteurs et institutrices de 4e classe, 1,300 à 1,500 fr.
Instituteurs et institutrices de 3e classe, 1,600 à 1,800 fr.
Instituteurs et institutrices de 2e classe, 1,900 à 2,200 fr.
Instituteurs et institutrices de 1re classe, 2,200 à 2,600 fr.

Or, les documents qui nous ont été transmis par le ministère de l'instruction publique (1), nous montrent que, sur 56,693 instituteurs et institutrices titulaires, il y en a 23.802 appartenant à la 1re classe, c'est-à-dire que cette catégorie, qui devrait être à la fois l'élite et l'exception, est la plus nombreuse des quatre, ce qui s'explique aisément, puisqu'il suffit pour l'atteindre de quinze ans d'exercice chez les instituteurs et de dix ans chez les institutrices. Or, un traitement moyen de 2,300 francs exigerait pour cette catégorie seule une dépense de 54 millions. En continuant le calcul pour chaque classe, on arrive, pour les titulaires seulement, à 100 millions environ, auxquels il faudrait ajouter une vingtaine de millions au moins pour les adjoints, soit en tout 120 millions environ.

Nous ne croyons pas nécessaire d'imposer immédiatement à notre budget un supplément de dépenses d'une quarantaine de millions, surtout pour consacrer un état de choses qui ne correspond pas à une rétribution des mérites.

On pourrait se tirer d'affaire en déclarant que chaque instituteur entrera d'emblée dans la classe à laquelle correspond son traitement actuel. Il n'y aurait ainsi aucun surcroît de dépense. Mais cette classification consacrerait de véritables injustices : car les traitements varient suivant les localités, suivant des circonstances que rien ne règle, et qui n'ont aucun rapport avec la valeur personnelle des instituteurs, valeur que la classe devra désormais indiquer.

Il nous a paru préférable de faire un nouveau classement des instituteurs et de les répartir en tenant compte à la fois de l'ancienneté des services, des diplômes et des mérites individuels. Mais il serait bien

---

(1) *Classement des instituteurs et institutrices publics* (1881).

I. Nombre des instituteurs titulaires :	
De 4e classe	8,046
De 3e —	6,595
De 2e —	5,689
De 1re —	14,552
II. Nombre des institutrices titulaires :	
De 3e classe	8,096
De 2e —	4,565
De 1re —	9,250
III. Nombre des instituteurs adjoints :	
Chargés d'une école de hameau	1,734
Attachés à une école principale	10,620
IV. Nombre des institutrices adjointes :	
Chargées d'une école de hameau	2,055
Attachées à une école principale	7,674
Total général	78,775

spécifié que, dans cette nouvelle mise en ordre, la situation pécuniaire d'aucun des intéressés ne pourrait déchoir.

L'administration, consultée à ce propos, a déclaré que ce travail pourrait être fait aisément et rapidement. Nous vous proposons de désigner pour l'exécution une commission où deux membres du conseil départemental seront appelés à siéger à côté des inspecteurs et des directeurs d'école normale.

Vous avez dû remarquer, Messieurs, que nous avons introduit dans notre proposition une innovation importante, en vous proposant de mettre absolument sur le pied d'égalité les instituteurs et les institutrices. C'est que rien ne nous a paru justifier l'état d'infériorité dans lequel on a maintenu jusqu'ici ces dernières. Egaux sont, des deux côtés, les brevets de capacité, égaux les services rendus, égales les responsabilités et les charges sociales; donc, selon nous, égaux doivent être les traitements.

Que si maintenant nous cherchons à nous faire une idée des dépenses qu'entraînera la mise en jeu de notre proposition, il est aisé de voir qu'elles varieront suivant le nombre des instituteurs que le gouvernement croira devoir attribuer à chaque classe.

Nous pouvons nous en faire une idée par l'examen du tableau ci-dessous, dans lequel nous avons pris pour base de calcul un nombre rond de 80,000 instituteurs et institutrices (il y en avait en 1879 78,775) :

CLASSES	PROPORTION centésimale des instituteurs de chaque classe	NOMBRE des instituteurs de chaque classe	DÉPENSES (En calculant sur le traitement moyen de chaque classe).
1re	1	800	800 × 2.400 fr. = 1.9 millions
2e	4	3.200	3.200 × 2.200 = 7.0 —
3e	10	8.000	8.000 × 1.700 = 13.6 —
4e	25	20.000	20.000 × 1.400 = 28.0 —
5e	35	28.000	28.000 × 1.100 = 30.8 —
Stagiaires . .	25	20.000	20.000 × 900 = 18.0 —
Totaux. . . .	100	80.000	99.3

Or, la dépense de ce chef s'est élevée en 1880 à 79 millions de francs. C'est donc, en nombre rond, 20 millions dont nous vous demandons d'inscrire au budget la dépense annuelle. Si lourde que soit cette charge, nous pensons que vous n'hésiterez pas à l'accepter. Elle se justifie suffisamment déjà dans l'état actuel des choses par la situation déplorable dans laquelle végètent la plupart des maîtres de l'enfance. Mais sa nécessité apparaît plus évidente lorsqu'on songe aux conditions nouvelles exigées des futurs instituteurs, à la difficulté croissante des

épreuves du brevet, à la somme croissante de travail imposée au maître dans l'école, au nombre croissant des élèves qu'il aura à diriger. Ajoutez que nous considérons, avec tout le corps enseignant, comme absolument nécessaire d'interdire aux instituteurs ces emplois de secrétaire de mairie, de chantre à l'église, etc., où ils perdent aujourd'hui un temps précieux, et qui diminuent ou leur indépendance ou leur dignité.

Enfin, la suppression de l'exemption militaire, suppression désirée des instituteurs eux-mêmes, sollicitée même par eux au nom de leur dignité personnelle et de leur autorité sur leurs élèves, impose à l'Etat le devoir de compenser par des avantages matériels la perte d'une situation privilégiée. Et veuillez remarquer qu'il ne s'agit, en définitive, que d'assurer à nos instituteurs un traitement moyen de 1,225 francs!

L'explication détaillée des articles n'exigera que peu de mots.

L'article premier pose le principe de la division des fonctionnaires de l'enseignement primaire en stagiaires et titulaires. On voit que nous les embrassons dans une formule d'ensemble, qu'ils enseignent dans les écoles ou dans les salles d'asile.

Les articles 2 et 3 déterminent le nombre des classes et les conditions auxquelles est subordonné l'avancement.

Les articles 4, 5, 6 et 7 règlent les traitements. On voit que, dans chaque classe, il y a un maximum et un minimum de traitement, et que chaque promotion de classe entraîne une augmentation de 100 francs au moins.

Le maximum que nous avons établi (2,600 francs) est inférieur au chiffre des appointements que, dans certaines grandes villes, et surtout à Paris, des municipalités généreuses ont alloués à leurs instituteurs. Mais nous espérons que les dispositions nouvelles n'influeront en rien sur le bon vouloir de ces municipalités, et qu'elles continueront à faire, pour l'instruction et l'éducation de leurs jeunes citoyens, des sacrifices qui seront, dans l'état nouveau comme dans l'état ancien, absolument volontaires.

Des suppléments sont attribués aux directeurs d'écoles primaires supérieures, aux instituteurs munis du brevet supérieur et à ceux qui dirigent une classe d'adultes.

L'allocation de 100 francs aux titulaires de la médaille d'argent devient viagère. Nous donnons ainsi satisfaction à une proposition de loi présentée par notre honorable collègue M. Barodet.

Les articles 8, 9 et 10 préparent la transition, indiquent la composition du jury chargé de faire le classement nouveau, et font en sorte qu'aucune atteinte ne puisse être portée à la situation des instituteurs actuellement en exercice.

L'article 11 interdit aux instituteurs toute fonction administrative, toute profession industrielle et commerciale; et nous comprenons sous cette rubrique les emplois de clerc, chantre, bedeau, sonneur, etc., que les nécessités actuelles ont imposés à trop de pauvres instituteurs.

L'article 12 tempère la rigueur de ce principe pour ce qui a rapport au secrétariat de la mairie. Si graves que soient les inconvénients d'une situation qui, par une étrange interversion des forces et des responsabilités, met l'instituteur dans la subordination du maire, et parfois le maire dans la dépendance de l'instituteur, la difficulté de remplacer immédiatement celui-ci dans nombre de petites communes nous a déterminés à accorder un sursis de dix ans pour l'exécution complète de l'article 11. D'ici là, les difficultés qu'on a beaucoup exagérées, du reste, s'aplaniront, les progrès de l'instruction auront suscité un personnel qui paraît manquer actuellement, et les communes trouveront sans peine le secrétaire de mairie que parfois elles chercheraient en vain aujourd'hui.

PROPOSITION DE LOI

Article premier. — Les instituteurs, institutrices et maîtresses de salles d'asile munis de leurs brevets, ne peuvent être nommés, à titre définitif, qu'après un stage de deux ans au moins accompli dans une école publique ; ils sont alors dits titulaires.

Les instituteurs stagiaires devront être âgés de dix-huit ans accomplis ; les institutrices stagiaires et maîtresses stagiaires dans les salles d'asile, de dix-sept ans accomplis ; les directeurs et directrices d'écoles primaires et primaires supérieures, et les directrices de salles d'asile, de vingt et un ans accomplis.

Art. 2. — Les instituteurs titulaires, les institutrices titulaires et les maîtresses titulaires d'écoles enfantines sont répartis en cinq classes.

Les promotions de classe, qui peuvent être faites sur place, n'auront lieu qu'au bout de quatre années d'exercice dans la classe inférieure.

Un tableau d'avancement dressé chaque année par l'inspecteur d'académie et les inspecteurs primaires réunis en conseil, sera publié dans le bulletin scolaire du département.

Les directrices de salles d'asile munies d'un brevet d'institutrice pourront être nommées institutrices avec la classe qu'elles avaient comme directrices.

Les institutrices pourront, si elles prennent le brevet de maîtresse de salle d'asile, être nommées directrices avec la classe qu'elles avaient comme institutrices.

Art. 3. — Des décrets, délibérés en Conseil supérieur de l'instruction publique, détermineront le nombre des instituteurs attribués à chaque classe et leur répartition par département.

Art. 4. — Le traitement des instituteurs stagiaires est de 900 francs ; celui des instituteurs et institutrices titulaires et des directeurs d'écoles enfantines :

De 5e classe est de	1,000 à 1,200
De 4e classe est de	1,300 à 1,500
De 3e classe est de	1,600 à 1,800
De 2e classe est de	1,900 à 2,200
De 1re classe est de	2,200 à 2,600

Avec, en Algérie, le quart colonial en sus.

Ces divers traitements seront augmentés de 300 francs pour les directeurs et directrices d'écoles primaires supérieures.

L'obtention du brevet supérieur donne lieu à une augmentation de traitement de 200 francs.

Art. 5. — Une indemnité fixée par le ministre de l'instruction publique, après avis du conseil départemental, sera accordée annuellement aux instituteurs et institutrices dirigeant une classe d'adultes.

Art. 6. — L'obtention de la médaille d'argent entraînera une allocation supplémentaire et viagère de 100 francs. Cette allocation sera caduque en cas de révocation ou de démission, à moins que la démission ne soit fondée sur des raisons de santé reconnues valables par le conseil départemental.

Art. 7. — Les indemnités et allocations attribuées en vertu des trois articles précédents, ainsi que les suppléments de traitement que pourraient allouer les communes à leurs instituteurs, et la prime accordée aux instituteurs algériens pour la connaissance de la langue arabe, seront l'objet de retenues au profit du Trésor public, et compteront dans la liquidation de la retraite.

Art. 8. — Un nouveau classement des instituteurs sera opéré dans le délai de six mois à partir de la promulgation de la présente loi. Ce classement sera fait par une commission présidée par l'inspecteur d'académie, et composée des inspecteurs primaires, des directeurs et directrices d'écoles normales primaires et de deux délégués du conseil départemental, nommés par le conseil.

Art. 9. — Les fonctionnaires enseignants actuellement en exercice qui jouissent d'un traitement supérieur à celui qui, en vertu de l'article 4, est attaché à la classe à laquelle ils appartiennent, conserveront ce traitement tant qu'ils exerceront dans les mêmes conditions.

Ceux dont le traitement dépasse 2,600 francs ou 2,900 francs, s'ils sont à la tête d'une école primaire supérieure, recevront, si la commune refuse de leur donner le complément, une indemnité sur les fonds de l'État pendant toute la durée de leurs fonctions dans les mêmes conditions.

Ce supplément de traitement sera l'objet de retenues au profit du Trésor public et comptera dans la liquidation de la retraite.

Art. 10. — A partir de la promulgation de la présente loi, l'article 6 sera applicable aux instituteurs déjà mis à la retraite et pourvus antérieurement de la médaille d'argent.

Art. 11. — Toute fonction administrative, toute profession commerciale et industrielle est interdite aux instituteurs et institutrices publics et aux maîtresses de salles d'asile.

Art. 12. — Pendant le laps de dix années, à partir de la promulgation de la présente loi, les instituteurs communaux pourront être autorisés par l'inspecteur d'académie, le conseil départemental entendu, à exercer les fonctions de secrétaire de mairie dans les communes où cette dérogation à l'article précédent aura été reconnue nécessaire.

Art. 13. — Sont abrogés les articles 1, 2, 3, 4, 5, 9, de la loi du 19 juillet 1875. (*Journal officiel* du 18 février 1884.)

II. — Décrets, arrêtés et circulaires.

CIRCULAIRE ADRESSÉE AUX RECTEURS

Paris, le 25 février 1881.

Monsieur le Recteur.

Depuis longtemps des réclamations se faisaient entendre contre la réglementation des examens du brevet de capacité. Frappé de leur justesse et de leur unanimité, j'ai cru devoir, il y a un peu plus d'un an, mettre à l'étude cette importante question, et, par ma circulaire en date du 20 novembre 1879, je vous ai convié à l'examiner avec moi. En même temps, et pour que l'information fût aussi complète que possible, je demandais leur avis à toutes les personnes dont la compétence m'était garantie par leurs fonctions mêmes.

Je vous remercie, Monsieur le Recteur, de l'empressement que vous avez mis à répondre à mon appel et du soin avec lequel vous avez dirigé l'enquête et résumé les débats. Je vous prie aussi de vouloir bien remercier en mon nom les commissions d'examen, ainsi que MM. les inspecteurs, directeurs et professeurs d'école normale dont vous m'avez adressé les intéressantes communications. Vous avez pu voir, par le volume que je vous ai envoyé il y a quelques semaines (1), que j'ai tenu à mettre sous les yeux du Comité consultatif d'abord, puis du Conseil supérieur, les résultats de cette vaste enquête.

C'est après avoir pris connaissance de cet important travail et avoir discuté, avec toute l'attention qu'elles méritaient, les diverses propositions émanant de tant de personnes compétentes, que le Conseil supérieur s'est arrêté aux résolutions qui sont devenues la base de la réglementation nouvelle (décret du 4 et arrêté du 5 janvier).

Pour mettre immédiatement en application le nouveau régime, j'ai adressé à MM. les préfets, le 29 janvier, une circulaire dont vous avez reçu copie, et qui prescrit les règles à suivre pour la composition et la nomination des commissions d'examen du brevet élémentaire et du brevet supérieur. J'ai fait préparer en outre, par les soins du Comité consultatif, une instruction spéciale destinée à guider les examinateurs, et je vous en adresse ci-joint un nombre suffisant d'exemplaires, accompagnés de modèles des nouveaux brevets que vous aurez à délivrer et d'imprimés destinés à simplifier les procès-verbaux des commissions d'examen.

Il ne me reste donc plus, Monsieur le Recteur, qu'à vous entretenir des caractères généraux de la réforme que le Conseil supérieur a prescrite, et dont il vous appartient d'assurer l'entière exécution.

---

(1) *Enquête sur le brevet de capacité.* — Imp. Nat., 1 vol. gr. in-8° de 235 pages, nov. 1880.

Cette réforme repose sur trois faits considérables : en premier lieu, le brevet élémentaire est rendu accessible à tous ceux qui briguent l'honneur d'enseigner; en second lieu, le brevet supérieur, que la loi de 1850 avait en quelque sorte supprimé par omission et qu'a rétabli incidemment la loi du 19 juillet 1875, reprend le caractère d'unité qui en fait la valeur, et les épreuves qui y conduisent sont réglées d'une manière plus logique et plus simple : enfin, à côté de ces deux titres de capacité, il est créé un diplôme spécial et purement pédagogique qui sera, si la comparaison ne paraît pas trop ambitieuse, comme une sorte d'agrégation de l'enseignement primaire.

Désormais, le brevet élémentaire représente un minimum d'instruction qu'on est en droit d'exiger de quiconque prétend instruire les enfants. Nul ne pourra, à l'avenir, arguer de la difficulté de l'épreuve pour se dispenser de la subir. La dictée d'orthographe, contre les rigueurs de laquelle tant de protestations se sont élevées, n'est plus éliminatoire qu'au même titre que les autres épreuves ; le nouveau mode de notation et de jugement des épreuves prévient la plupart de ces accidents de concours et de combinaisons imprévues de moyennes que redoutaient les candidats.

Du brevet supérieur ont disparu ces complications de forme et ces facilités excessives de fond qu'avaient créées la loi de 1850 et l'arrêté du 3 juillet 1866, et qui, compromettantes pour la direction normale de l'enseignement, étaient une cause d'affaiblissement pour les études et d'inextricables embarras pour les commissions d'examen. Les candidats devront prendre en une seule fois le brevet supérieur, et il ne sera plus question de ces brevets complétés que les aspirants arrachaient pièce à pièce, oubliant pour la plupart, dans l'intervalle de deux sessions, les matières sur lesquels ils venaient d'être interrogés, pour apprendre à la hâte, et plus encore par un effort de mémoire que par un travail méthodique d'assimilation, les matières dont il leur restait à obtenir la mention. Il ne sera plus question davantage de ces brevets facultatifs dont la valeur variait avec chaque diplôme, et qui, suffisants pour donner satisfaction à l'amour-propre de ceux qui le possédaient, étaient loin de suffire pour fournir la preuve d'une complète et solide culture intellectuelle.

Sans doute, ce nouveau brevet a été placé haut, et tous ne pourront pas y atteindre aisément ; mais tous ceux qui sont véritablement laborieux, tous ceux qui ont la légitime ambition de ne pas s'arrêter aux derniers échelons de l'enseignement, tous les élèves de nos écoles normales voudront et pourront l'obtenir ; pour cela, ils auront à prouver non seulement qu'ils ont acquis les connaissances qui font les maîtres d'élite, mais encore, et c'est là le but qu'il importait d'atteindre, qu'ils ont cultivé d'une façon harmonique toutes leurs facultés et fait un effort d'ensemble dont ont bénéficié, dans une large mesure, et le développement de leur intelligence et la vigueur de leur esprit. Les titulaires de ces brevets sont les maîtres désignés pour prendre la direction des écoles primaires supérieures : ne faut-il pas, dès lors, s'assurer

qu'ils offrent toutes les garanties de capacité et de concours intelligent qu'exige la conduite d'une telle entreprise?

Quant au certificat d'aptitude pédagogique institué par le décret du 4 janvier, vous reconnaîtrez, à n'en pas douter, Monsieur le Recteur, qu'il répond à un des besoins les plus impérieux de notre enseignement primaire, et qu'il constitue une des innovations les plus importantes du régime nouveau.

L'enquête à laquelle vous avez pris part a été unanime sur ce point qu'il fallait demander à nos instituteurs et à nos institutrices, non seulement d'être convenablement instruits, mais d'être aptes à instruire convenablement. C'est une vérité devenue banale, que fût-on en possession du brevet supérieur, on n'a pas encore fait la preuve de sa capacité à enseigner, à diriger des enfants, à organiser une école, à y introduire les meilleurs procédés d'enseignement, à distribuer, en un mot, dans le moins de temps et avec le moins de fatigue possible pour le maître et pour les élèves, la plus grande somme de connaissances.

Beaucoup auraient souhaité que la constatation de l'aptitude pédagogique de nos futurs instituteurs fît partie de l'examen de capacité ; mais outre qu'en obligeant à une telle épreuve les aspirants à l'un ou à l'autre brevet, on aurait surchargé et compliqué à l'excès soit l'examen au brevet élémentaire qu'on voulait alléger, soit l'examen du brevet supérieur qui se trouve déjà bien assez difficile, on serait arrivé, par la force même des choses, à amoindrir l'importance de cette épreuve et à lui faire perdre le caractère spécial et sérieux qu'il importe de lui donner. Le certificat d'aptitude ne se place ni au-dessus de l'un ou l'autre brevet, ni entre le brevet élémentaire et le brevet supérieur ; il se place à côté d'eux, il leur est parallèle, comme l'agrégation de l'enseignement secondaire se place à côté de la licence et du doctorat, sans se confondre avec ces deux grades. Le nouveau titre représente des garanties d'un autre ordre, qui ne dispensent pas de celles que constate le brevet mais qui s'y ajoutent : je veux dire la pratique de l'enseignement, le commerce assidu avec les enfants, un degré supérieur, enfin, de compétence et d'expérience professionnelles.

Du reste, la possession de ce diplôme a paru chose si importante et si désirable, que le Conseil supérieur a voulu le rendre accessible au plus grand nombre. En effet, les trois épreuves qui y conduisent ne sont guère que la constatation de la vocation d'un maître, la preuve qu'il a le goût de son état, et que, dans la pratique ordinaire de son enseignement, il doit remplir les devoirs les plus stricts de sa charge. L'amour de sa profession et des enfants, quelques lectures et beaucoup d'application suffiront pour faire trouver leur voie à ceux qui la cherchent sincèrement et pour les rendre dignes d'un titre qui bientôt, tout permet de l'espérer, sera considéré par l'opinion publique et par les administrations départementales comme le complément obligé aussi bien du brevet supérieur que du brevet élémentaire.

Ainsi que je l'ai écrit dans ma circulaire du 29 janvier, c'est à vous, Monsieur le Recteur, qui avez la direction pédagogique de l'enseigne-

ment à tous ses degrés, que revient le droit de nommer les commissions chargées, dans votre ressort, d'examiner les candidats au certificat d'aptitude. Des hommes de science et de bonne volonté peuvent bien suffire à faire passer des examens de capacité; mais, à des examens spéciaux, il faut des hommes d'une compétence spéciale, et nul ne possède mieux cette compétence que l'inspecteur d'académie qui, à la pratique des choses de l'enseignement, joint la connaissance des maîtres placés sous sa direction. C'est pourquoi l'article 9 du décret du 4 janvier confie à ce chef de service le soin de diriger ces épreuves essentiellement professionnelles; c'est pourquoi encore le même article fait entrer de droit, dans chaque commission, deux inspecteurs de l'enseignement primaire. Quant aux autres membres, dont le nombre peut varier selon les besoins, vous ne manquerez pas de les choisir, j'en suis convaincu, parmi les personnes qui vous seront le plus connues par leur autorité pédagogique et leur dévouement à la cause de l'enseignement. Je suis convaincu aussi que vous voudrez bien, au moins dans les premiers temps, et jusqu'à ce que l'institution soit entrée dans nos mœurs scolaires, honorer ces commissions de votre présence, les éclairer de vos lumières, et donner ainsi un gage du haut intérêt que vous portez et aux candidats qui répondront les premiers à notre appel, et à une création que je place avec confiance sous votre patronage.

Je ne me dissimule pas que la tâche de ces commissions sera lourde, comme est lourde déjà celle des jurys d'examen pour les deux brevets de capacité. Je sais tout ce que l'État doit de reconnaissance à ces hommes dévoués, qui, pour nous prêter leur concours, ne comptent ni avec leur peine, ni avec leur temps, et viennent, durant de longues semaines, interroger du matin au soir des candidats dont le nombre va toujours croissant. En autorisant la nomination d'autant de commissions qu'il sera nécessaire, en indiquant que, dans certains départements, on pourra instituer deux commisssions, l'une pour le brevet élémentaire, l'autre pour le brevet supérieur, en permettant enfin l'organisation, dans chaque jury, de sous-commissions de trois membres, j'ai fait ce qui est actuellement en mon pouvoir pour alléger une tâche laborieuse, mais non ingrate.

Pour achever l'œuvre de réorganisation que nous avons entreprise, il eût été désirable qu'à défaut de programmes détaillés d'examen, qui ne paraissent pas indispensables, le Conseil supérieur eût pu arrêter les programmes d'études qui doivent servir de règle à l'enseignement des écoles normales et par conséquent de base à l'examen du brevet. Ce travail difficile a été l'objet de la constante sollicitude de la haute assemblée, pendant sa dernière session, et si elle n'a pu le mener complètement à bonne fin, elle l'a du moins élaboré et avancé de telle sorte qu'elle pourra le terminer, j'en ai la ferme assurance, dans sa prochaine session.

Je vous prie, Monsieur le Recteur, de vouloir bien faire parvenir aux Commissions d'examen, avec les documents ci-annexés, les instructions que vous jugerez nécessaire de leur donner pour qu'elles se

conforment sur tous les points aux nouvelles prescriptions réglementaires ainsi qu'aux indications générales de la présente circulaire. Vous voudrez bien vous-même m'adresser, à la suite de la session de mars, votre rapport d'ensemble sur la marche des opérations.

Agréez, Monsieur le Recteur, l'expression de ma considération très distinguée.

Le Président du Conseil,
Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,
JULES FERRY.

— Le décret du 22 janvier dernier et la loi qui vient d'être promulguée sur la gratuité de l'enseignement primaire auront pour conséquence naturelle d'apporter des modifications profondes dans le régime des écoles normales : il y a lieu notamment de prévoir, pour un avenir prochain, la revision du décret du 2 juillet 1866 et de l'arrêté du 31 décembre 1867. Ces graves questions seront soumises à l'examen du Conseil supérieur, dans sa session de juillet. En attendant, M. le Ministre a adressé des instructions aux recteurs pour assurer dès à présent un meilleur recrutement aux écoles normales.

Les deux innovations qu'il est possible, en ce moment, d'appliquer sans changer les programmes ni les conditions d'admissibilité fixées par les règlements antérieurs, consistent :

1° Dans la composition du jury d'examen ; 2° dans la forme améliorée de l'examen lui-même.

Nous mettons sous les yeux de nos lecteurs les termes mêmes de la circulaire du 17 juin 1881 :

COMMISSIONS D'EXAMEN

L'article 15 du décret du 2 juillet 1866 porte que les candidats inscrits sur la liste d'admissibilité dressée du 1er au 15 juillet par la Commission de surveillance, sont examinés au chef-lieu du département par une commission nommée par le Recteur et dont le directeur fait nécessairement partie.

L'article 4 du décret du 22 janvier fait entrer dans cette commission,

et comme membre de droit, outre le directeur, un maître adjoint au moins de chaque école normale. Il convenait, en effet, de ne pas laisser plus longtemps les professeurs de l'école étrangers à un examen qui donne entrée dans l'établissement. Au même titre que le directeur, ces maîtres ont intérêt à ce que les portes de l'école ne s'ouvrent qu'à des candidats bien préparés; habitués, d'ailleurs, à pratiquer les élèves, ils sont plus aptes que personne à découvrir, sous une enveloppe encore un peu rude, les qualités dont les aspirants peuvent être doués; responsables enfin, dans une large mesure, de l'admission de leurs futurs élèves, ils se sentiront davantage responsables du résultat final de leurs études. Aussi, le décret du 22 janvier vous en laissant la latitude, je ne verrais que des avantages à ce que vous voulussiez bien associer aux travaux des commissions deux maîtres adjoints de chaque école normale, l'un de l'ordre des lettres, l'autre de l'ordre des sciences. Il est entendu que dans l'examen, soit écrit, soit oral, des aspirantes, les maîtresses adjointes remplaceront les maîtres adjoints.

Quant au directeur et à la directrice, il y aurait profit, ce me semble, à ce qu'ils prissent part tous deux à la double série des examens : ils y puiseraient, sur la préparation et le degré de culture intellectuelle des candidats de l'un et de l'autre sexe, des indications comparatives dont ils ne manqueraient pas de tirer parti au point de vue pédagogique.

En ce qui concerne le nombre des membres de chaque jury, vous vous déterminerez, pour le fixer, par les nécessités de l'examen dans chacun des départements de votre ressort, et vous jugerez s'il ne conviendrait pas d'y faire entrer un inspecteur de l'enseignement primaire, ainsi que d'y offrir une place au président de la Commission de surveillance. Enfin, il est d'usage que MM. les inspecteurs d'académie président ces commissions : il y a un intérêt évident à leur laisser cette charge et cet honneur.

FORME DE L'EXAMEN

En l'état actuel, les candidats inscrits sur la liste d'admissibilité dressée par la Commission de surveillance sont tous appelés, quel que soit leur nombre, au chef-lieu du département pour y subir la double épreuve de l'examen écrit et de l'examen oral : le premier jour ont lieu les compositions écrites; deux jours au plus suffisent pour les épreuves orales : les commissions mettent ainsi dans leurs opérations une hâte qui s'explique par le désir, bien naturel, de ne pas retenir trop longtemps au chef-lieu des jeunes gens peu aisés. Mais la pratique a démontré qu'on a souvent à regretter d'avoir procédé trop sommairement à un examen si grave et d'où dépend dans une si large mesure l'avenir des écoles normales, c'est-à-dire l'avenir de l'enseignement primaire.

Mon attention a été appelée à diverses reprises sur la réforme qu'exigerait cet examen d'admission. J'ai pris connaissance avec un vif intérêt des observations qui ont été présentées, lors du congrès pédagogique de 1880, par les hommes que je considère comme les plus

compétents à la fois et les plus intéressés à la bonne solution du problème, je veux dire les directeurs d'écoles normales, et j'ai résolu, sans rien préjuger pour l'avenir, d'appliquer cette année, à titre d'essai, le mode d'examen que le congrès m'a recommandé à la presque unanimité (1).

Les compositions écrites n'auront pas lieu cette année au chef-lieu de département, mais au siège de chaque circonscription d'inspection primaire, ce qui permettra d'éviter des déplacements coûteux. Les sujets de composition seront envoyés du ministère dans tous les centres d'examen, c'est-à-dire aux inspecteurs primaires, qui présideront dans un lieu public, tel que l'école ou la mairie, la séance consacrée aux épreuves écrites (dans l'ordre suivant : composition française et orthographe, le matin ; arithmétique et écriture, l'après-midi). L'épreuve de couture pour les aspirantes se fera en même temps que l'examen oral.

Ces compositions auront lieu dans toute la France *le samedi 16 juillet.*

Le même jour, les inspecteurs primaires adresseront les compositions ainsi faites à l'inspecteur d'académie, qui réunira sans retard la commission dont il est le président. Quelques jours suffiront à cette commission pour corriger les compositions et dresser une liste d'admissibilité, en sorte que les examens oraux pourront commencer dans la dernière semaine de juillet, aussitôt après la clôture de la session des examens du brevet, pour les aspirantes d'abord, ensuite pour les aspirants.

Au jour que vous aurez fixé, les candidats se réuniront à l'école normale, où ils viendront passer, aux frais de l'Etat, les huit ou dix jours proposés par le congrès comme temps normal d'épreuves. Il est bien entendu, pour qu'il soit possible de les recevoir, que vous aurez dû, Monsieur le Recteur, avancer quelque peu la date des vacances des écoles normales ; mais je ne vois à cette mesure aucun inconvénient : les examens du brevet terminés, nos élèves-maîtres aspirent à un repos légitime, et il y a tout avantage à ne pas le leur faire attendre.

---

(1) *Quatrième résolution du Congrès.* — « Considérant qu'il est au moins difficile aux inspecteurs primaires, à cause de la multiplicité de leurs travaux, de fournir, sur la valeur intellectuelle des aspirants à l'école normale et sur leur aptitude morale, des données propres à éclairer suffisamment l'autorité supérieure ; que, dès lors, c'est à une plus longue épreuve qu'il faut demander les renseignements nécessaires pour assurer les bonnes conditions du recrutement ;

Le Congrès estime que les examens pour l'admissibilité à l'école normale, précédés de l'enquête réglementaire et de l'examen médical, doivent avoir lieu à l'école normale.

Les aspirants y seront internés et nourris aux frais du département aussitôt après le départ des élèves-maîtres pour les vacances, pendant tout le temps nécessaire, — huit ou dix jours au moins, — pour que la commission d'examen puisse les classer en connaissance de cause dans un ordre de mérite raisonné.

Le règlement actuel devra être révisé quant à la nature et la durée des épreuves.

Une grande semaine sera donc employée, dans l'une et dans l'autre école normale, à une série d'examens oraux et pratiques.

La commission, au lieu de juger en quelques minutes et sur quelques réponses les candidats qu'elle a à classer, aura tout loisir d'étendre et de varier les épreuves. Outre l'examen oral proprement dit, — qui sera fait conformément aux prescriptions réglementaires, tant sur les matières obligatoires que sur les parties facultatives, s'il y a lieu, — la commission recueillera, comme éléments d'appréciation, les utiles indications que lui apporteront le directeur et les professeurs de l'école. Pendant toute cette semaine, en effet, ils vivront au milieu des candidats, les traiteront par avance comme s'ils étaient déjà de la maison, feront pour eux des classes, des conférences, des interrogations spéciales. Tous les soirs, mettant en commun le fruit de leurs observations, ils prépareront les éléments d'un rapport détaillé sur chaque candidat. Il serait surprenant qu'après une telle étude, des maîtres expérimentés et impartiaux ne parvinssent pas à se faire une opinion sur l'aptitude relative des jeunes gens, et ne fussent pas en situation de désigner ceux qui se recommandent par les titres les plus sérieux.

En principe, ce nouveau mode d'examen me paraît présenter des garanties tout à fait sérieuses, soit contre les accidents de concours, soit contre les méprises d'un classement uniquement déterminé par une échelle de points, dont la fausse précision peut égarer, à son insu, la commission d'examen.

Aujourd'hui surtout que l'école normale ne se contente plus de faire réussir ses élèves aux examens du brevet élémentaire, aujourd'hui qu'elle se propose de les soumettre à une forte discipline intellectuelle dont le brevet supérieur est la consécration, il est plus nécessaire que jamais de demander à ceux qui y aspirent tout autre chose que de savoir écrire correctement une dictée d'orthographe et résoudre un problème d'arithmétique : qui ne sait, qu'à force de soins et de persévérance, on peut préparer un élève, même très médiocre, à subir avec succès cette facile épreuve? Mais à quoi sert-il de l'avoir laborieusement amené à ce point, s'il est incapable d'aller au delà ou de s'élever plus haut? Ce qui importe, c'est moins de constater qu'un candidat possède une certaine somme de connaissances, que de s'assurer qu'il est apte à en acquérir de nouvelles, que son intelligence est ouverte, son sens droit, son esprit alerte et que, sur les connaissances rudimentaires qu'il apporte, on pourra élever l'édifice d'une instruction solide. Ce qui importe, c'est de découvrir s'il a, dès à présent, ou s'il est en voie d'acquérir les qualités d'esprit et de caractère qui sont, pour l'avenir, des indices sérieux, sinon d'absolues garanties de ce qu'on est convenu d'appeler la vocation.

Or, tout cela ne s'établit pas par quelques compositions écrites et par quelques rapides interrogations. Ce ne sera pas trop de toute l'attention et de toute la perspicacité de nos maîtres les plus exercés pour émettre, après mûr examen, un jugement si délicat.

Aussi, tout en étant décidé à tenter cet essai, je ne m'en dissimule pas les difficultés. C'est à MM. les directeurs qui ont proclamé la supériorité de ce mode d'examen, de prouver qu'ils savent s'en servir.

Instrument plus difficile à manier, cette méthode exigera plus de soin, plus de tact, une intervention plus délicate et plus assidue, des appréciations à la fois plus fermes et plus fines. Elle entraînera en particulier l'abandon du système de notation par chiffres afférents à chaque épreuve et réductibles en moyennes à la fin de l'examen. Il serait impossible, en effet, d'enchaîner la commission à une sorte de calcul de moyennes, avec ou sans coefficient, derrière lequel s'abriterait et disparaîtrait sa responsabilité. Dans ce concours, plus encore que dans les examens du brevet, je crois nécessaire que les examinateurs consentent à se considérer non comme des *experts* appelés à se prononcer sur la valeur intrinsèque de telle composition considérée isolément, mais bien comme des *jurés* auxquels on demande un jugement d'ensemble sur les aptitudes, sur les preuves ou sur les promesses de capacité des différents candidats.

Assurément, le verdict ainsi entendu est plus complexe, engage plus directement leur responsabilité, suppose de leur part une liberté et une largeur d'appréciation que n'exigerait pas la simple vérification des résultats d'un problème ou l'addition des fautes d'une dictée. Mais c'est véritablement le rôle des examinateurs et c'est l'honneur comme la gravité de leurs fonctions, d'être investis d'un pouvoir qui ne saurait avoir d'autre règle que leur raison et leur conscience et dont l'exercice est la plus haute marque de confiance que l'État puisse conférer tout ensemble et à leur compétence et à leur caractère.

Ce n'est qu'après cette semaine d'épreuves subies à l'intérieur de l'école et sous les yeux de la commission qu'il sera procédé au classement définitif des candidats par ordre de mérite.

La commission y joindra la liste supplémentaire des candidats que leur rang n'aura pas permis de proposer pour l'admission immédiate, et c'est à cette liste qu'il y aura lieu de recourir pour le cas où des vacances viendraient à se produire.

Vous voudrez bien alors, Monsieur le Recteur, me faire connaître votre sentiment sur les résultats de l'expérience que nous tentons, et qui, conduite et surveillée par vous avec une sollicitude dont je suis sûr à l'avance, pourra exercer, quoi qu'il advienne, une heureuse influence sur les écoles normales.

Je ne saurais terminer cette circulaire sans vous prier de rappeler à MM. les inspecteurs d'académie et à MM. les inspecteurs primaires toute l'importance qu'ils doivent attacher à l'enquête préalable qu'ils sont tenus de faire sur les antécédents des candidats, comme aussi de veiller à ce que l'examen médical qui doit précéder les épreuves orales, et qui a été l'objet de la circulaire du 16 mai 1877, soit fait avec le plus grand soin. S'il importe, au plus haut point, de n'admettre, dans nos écoles normales, que des élèves de mœurs honnêtes et d'une apti-

ude constatée, il n'importe pas moins de n'y recevoir que des jeunes gens capables de supporter et les fatigues de l'étude et le rude labeur de l'enseignement.

Je vous prie de vouloir bien recommander ces instructions à toute l'attention de MM. les inspecteurs d'académie et des commissions d'examen, que vous voudrez bien nommer, suivant votre droit, dans le plus court délai possible.

Recevez, Monsieur le Recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

Le Président du Conseil,
Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,
JULES FERRY.

— Par arrêté en date du 31 mai 1881, M. le Ministre de l'Instruction publique a institué une commission chargée d'élaborer un projet d'école nationale mixte d'enseignement primaire supérieur et professionnel, à établir conformément aux dispositions de la loi du 11 décembre 1880.

Cette commission est composée de :

MM. Tolain, sénateur, membre du Conseil supérieur de l'enseignement technique, *président*; Girard, directeur du commerce intérieur au ministère de l'agriculture et du commerce, *vice-président*; de Bagnaux, directeur du secrétariat et du personnel au même ministère; F. Buisson, inspecteur général, directeur de l'enseignement primaire au ministère de l'instruction publique; Jacquemart, inspecteur général des écoles d'arts et métiers et de l'enseignement technique; Marguerin, ancien administrateur des écoles primaires supérieures de Paris; de Montmahou, inspecteur général de l'instruction publique; Salicis, répétiteur à l'École polytechnique; Debras, sous-chef du 1er bureau de l'enseignement primaire, *secrétaire*.

— Une session d'examen pour l'obtention des bourses d'enseignement primaire supérieur et d'enseignement professionnel s'ouvrira le 28 juillet prochain.

Les épreuves auront lieu au chef-lieu de chaque département :

Pour les aspirants, le jeudi 28 ;

Pour les aspirantes, le vendredi 29.

Les aspirants et aspirantes devront se faire inscrire avant le 15 juillet aux bureaux de l'inspection académique, et pour le département de la Seine à la Sorbonne.

Ils devront produire : 1° leur acte de naissance ; 2° le certificat d'études primaires ; 3° un certificat de vaccine ; 4° un certificat de bonne conduite signé du chef de l'établissement où ils ont fait leurs études.

Les candidats sont divisés en deux séries, comprenant : la première, les enfants âgés de 12 à 14 ans ; la seconde, les enfants de 14 à 16 ans, au 1er octobre de l'année de l'examen.

Chaque série aura à subir des épreuves écrites qui sont éliminatoires et des épreuves orales.

ÉPREUVES ÉCRITES

Première série

(de 12 à 14 ans).

1° Dictée d'orthographe.

2° Composition d'arithmétique (arithmétique pratique : les quatre règles, la règle de trois, la règle d'intérêt, les fractions, le système métrique.)

3° Composition française.

Deuxième série

(de 14 à 16 ans).

1° Dictée d'orthographe.

2° Composition d'arithmétique et de géométrie plane.

3° Composition française.

ÉPREUVES ORALES

Première série

(de 12 à 14 ans).

1° Lecture avec interrogation sur la syntaxe.

2° Questions d'arithmétique.

3° Questions d'histoire et de géographie de la France.

Deuxième série

(de 14 à 16 ans).

1° Lecture, explications grammaticales ; analyse logique.

2° Questions d'arithmétique et de géométrie.

3° Questions d'histoire de France et de géographie générale.

— Un concours pour l'admission à l'école normale supérieure d'institutrices de Fontenay-aux-Roses s'est ouvert

le vendredi 22 juillet prochain, conformément à l'arrêté ministériel du 11 mai 1881.

L'examen comprenait :
Des épreuves écrites, qui étaient éliminatoires ;
Des épreuves orales.
Les épreuves écrites ont eu lieu dans chaque chef-lieu de département. Il y était procédé dans l'ordre suivant :

Vendredi 22 juillet, à huit heures du matin.

1re composition. — Question de méthode, commune aux aspirantes des deux ordres (lettres et sciences).

Samedi 23 juillet, à huit heures du matin.

2e composition. — Ordre des lettres (histoire, géographie, notions de littérature française, grammaire).

Même jour, à deux heures de l'après-midi.

3e composition. — Ordre des sciences (arithmétique, sciences naturelles).

Quatre heures sont accordées pour chacune de ces compositions.

Les épreuves orales auront lieu à Paris. Elles consistent dans la correction orale d'un devoir d'élève-maîtresse, après trois quarts d'heure de préparation ; dans une leçon faite, après trois heures de préparation, devant une division d'élèves-maîtresses, sur un sujet tiré au sort, et dans la lecture expliquée d'un morceau emprunté à un auteur classique.

Les épreuves écrites et orales ne sortent pas du cercle des matières du brevet supérieur. Les aspirantes ont à montrer que non seulement elles possèdent bien ces matières, mais encore qu'elles sont capables de les bien exposer, soit oralement, soit par écrit.

Les aspirantes auront intérêt à lire attentivement les rapports présentés par MM. Gréard, Boutan et Gérardin, à la suite des examens pour le certificat d'aptitude à l'enseignement qui ont eu lieu en décembre 1879 et en juillet 1880, et à s'en inspirer dans leur préparation au concours d'admission à l'Ecole normale supérieure. Ces rapports ont été publiés dans une brochure contenant également d'autres renseignements très utiles à consulter, et qui a pour titre : « Examens pour l'obtention du certificat d'aptitude à l'inspection primaire, à la direction et au professorat des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices. »

Les aspirantes déclarées admissibles aux épreuves orales seront reçues pendant la durée de ces épreuves, soit à l'Ecole normale d'institutrices du département de la Seine, soit à l'école Pape-Carpantier.

— Une session d'épreuves pour l'obtention du certificat d'aptitude à l'enseignement des écoles normales s'est

ouverte le 15 juillet 1881, conformément à l'arrêté ministériel du 11 mai dernier.

L'examen comprenait trois séries d'épreuves :
Épreuves écrites qui sont éliminatoires ;
Épreuves orales ;
Épreuves pratiques.

Les épreuves écrites ont eu lieu dans chaque chef-lieu de département, pour les aspirants et aspirantes, les 15 et 16 juillet.

Vendredi 15 juillet, à huit heures du matin : 1re composition.

Ordre des lettres. — Question de méthode ou d'éducation relative à l'une des branches littéraires ou historiques.

Ordre des sciences. — Question de méthode appliquée à l'enseignement des sciences.

Samedi 16 juillet, à huit heures du matin : 2e composition.

Ordre des lettres. — Question de littérature, d'histoire ou de morale, traitée en forme de leçon d'école normale.

Ordre des sciences. — Question empruntée soit à l'arithmétique et à la géométrie, soit aux sciences physiques et naturelles.

Quatre heures sont accordées pour chacune de ces compositions.

Les épreuves orales et pratiques auront lieu à Paris.

Les épreuves orales consistent dans la correction raisonnée, après une heure de préparation à huis clos, d'un devoir d'élève-maître.

Les épreuves pratiques consistent dans une leçon faite, après trois heures de préparation, à une division d'élèves-maîtres ou d'élèves-maîtresses, sur un sujet tiré au sort. Cette leçon sera accompagnée d'interrogations adressées aux élèves.

Les aspirants et aspirantes déclarés admissibles aux épreuves orales et pratiques n'auront à supporter aucuns frais de voyage et de séjour. Les aspirantes seront reçues, pendant la durée de ces épreuves, soit à l'école normale d'institutrices du département de la Seine, soit à l'école Pape-Carpantier.

— La liste des auteurs français sur lesquels doit porter l'épreuve de lecture expliquée à l'examen du brevet supérieur comprend, pour une période triennale commençant le 1er octobre 1881, les ouvrages ci-après énumérés.

Corneille. — *Le Cid.* — *Horace*
Racine. — *Britannicus.* — *Athalie.*
Molière. — *Les Femmes savantes.* — *Le Bourgeois gentilhomme.*
La Fontaine. — *Fables*, le VIIe livre.
Bossuet. — *Oraison funèbre de la duchesse d'Orléans.*

Fénelon. — *Traité de l'Education des filles.*
Rousseau. — Le 2e livre de l'*Emile.*
Voltaire. — *Charles XII.*

Il sera ajouté à cette liste, mais seulement à partir de la session de nars 1882, un choix de morceaux pris dans les auteurs du XIXe siècle et lont la désignation sera ultérieurement publiée.

Par mesure transitoire, pour la session de juillet 1881 et pour les sessions extraordinaires qui auraient lieu ivant celle de mars, les candidats auront la faculté de choisir dans la liste ci-dessus les deux auteurs, poète et prosateur, sur lesquels ils demanderont à être interrogés.

— Une circulaire ministérielle du 10 juin rappelle les instructions déjà anciennes et relatives aux renseignements statistiques qui doivent être fournis par les commissions d'examen du brevet de capacité. Les procès-verbaux de ces commissions doivent faire mention de a qualité de *laïque* ou de *congréganiste* des candidats.

« Quelques personnes, ajoute la circulaire du 10 juin, ont affecté de voir dans cette information statistique, soit une exigence indiscrète, soit une investigation alarmante pour les candidats. Je ne crois pas que ces appréhensions puissent être un seul instant prises au sérieux, ni par les ntéressés, ni par le public qui assiste aux examens, et e vous prierai de continuer à me fournir ce renseignement. Vous aurez seulement soin, pour prévenir toute réclamation, d'inviter MM. les inspecteurs d'académie à se contenter, s'ils ne le font déjà, de la déclaration verbale faite par les candidats, soit au moment de leur inscription, soit à l'ouverture de la session, lorsqu'ils apposent leur signature sur le registre de présence. Aucune mention de cette qualité ne figurera sur les compositions des candidats. »

— Un grand nombre d'institutrices *brevetées* ont été dispensées du versement des retenues sur leur traitement, par le motif qu'elles exercent dans des communes d'une population inférieure à cinq cents habitants.

Par sa circulaire du 17 juin, M. le ministre appelle l'attention de MM. les préfets sur cette situation qui tient à une fausse interprétation de l'article 1er de la loi de 1867 (enseignement primaire).

La loi de 1853 sur les pensions civiles a établi, en principe, que tout agent exerçant des fonctions publiques rétribuées par l'État, le département ou la commune, sur des crédits spécialement votés, doit subir les retenues du premier douzième et du vingtième. Pour juger si un agent doit être soumis à la retenue, il faut donc examiner deux questions : Exerce-t-il des fonctions publiques? A-t-il le caractère de fonctionnaire ?

En ce qui concerne les instituteurs et les institutrices, leur fonction est publique lorsqu'ils sont placés dans une école communale où leur traitement est réglé conformément à la loi, et il n'y a pas lieu, dans ce cas, de se préoccuper de savoir si, au point de vue de la loi de 1867, l'école est obligatoire ou facultative. La fonction, au contraire, n'est pas publique quand l'agent, quoique pourvu des titres exigés par la loi de 1850, enseigne dans une *école libre*, lors même que cette école, en vertu d'une décision du conseil départemental, *tiendrait lieu* d'école communale.

Quant au caractère de fonctionnaire, il n'appartient qu'à l'instituteur et à l'institutrice pourvus du brevet du capacité ou munis du certificat de stage autorisé par la loi de 1850. L'un et l'autre, dans ces conditions, doivent la retenue, quel que soit leur âge, s'ils sont placés dans une

école communale; et ceux qui ne possèdent pas de brevet ou de certificat, bien qu'exerçant dans une école publique, non seulement ne peuvent être assujettis à la contribution légale, mais ont droit au remboursement si ce prélèvement a été opéré.

En conséquence, MM. les préfets sont priés de veiller à ce que les retenues réglementaires soient exactement perçues conformément à ces principes, tant dans l'intérêt du Trésor qu'au profit même des fonctionnaires, puisque ces derniers ne pourraient faire valoir, lors de la liquidation de leur pension de retraite, que les services rémunérés par un traitement frappé de retenues.

— Deux cours ont été ouverts à Paris en 1880 pour l'enseignement de la coupe et de l'assemblage des vêtements; les maîtresses-adjointes d'écoles normales et les institutrices qui ont été admises à ces cours ont obtenu le certificat d'aptitude et ont déjà répandu autour d'elles des connaissances dont l'utilité est incontestable.

Une circulaire en date du 30 juin annonce l'établissement, pour cette année encore, d'un cours qui vraisemblablement permettra de compléter le contingent des professeurs destinés à former les autres maîtresses :

Ce cours, qui aura lieu à Paris, du 5 août au 5 septembre 1881, sera divisé en deux sections, l'une pour l'application de la méthode de Mme Schéfer, l'autre pour l'application de la méthode de Mlle Grandhomme. Chaque section recevra quarante élèves, soit quatre-vingts pour l'effectif total du cours.

Je vous prie, Monsieur le Recteur, de me désigner les personnes qui seront appelées à y prendre part. Elles devront être choisies : 1° parmi les maîtresses adjointes d'écoles normales, à raison d'une par chaque établissement, n'ayant pas encore son personnel de maîtresses pourvues du certificat d'aptitude à l'enseignement de la coupe et de l'assemblage; 2° parmi les institutrices qui, par leur aptitude spéciale, seraient le mieux en mesure de propager les connaissances qu'elles auront acquises.

En ce qui concerne ces dernières, vous voudrez bien vous entendre avec MM. les préfets des départements de votre ressort.

Les maîtresses adjointes d'écoles normales seront, comme par le passé, logées et nourries à l'école Pape-Carpantier ou à l'École normale d'institutrices et les frais de leur voyage seront acquittés sur les fonds du budget de mon ministère. Quant aux institutrices, les dépenses résultant de leur déplacement et de leur séjour à Paris continueront à incomber à la commune ou au département.

— La publication des rapports d'inspection générale (année 1880) touche à son terme. Six fascicules contenant les rapports sur les académies d'*Alger*, *Bordeaux*, *Caen*, *Lyon*, *Rennes*, *Toulouse*, ont déjà paru. Huit fascicules relatifs aux académies de *Paris*, *Aix*, *Besançon*, *Chambéry*, *Clermont*, *Douai*, *Grenoble* et *Montpellier* sont sous presse. Celui qui concerne l'Académie de *Clermont* paraîtra très prochainement.

Quant aux académies de *Dijon*, de *Nancy* et de *Poitiers*, il n'a pas été fait de rapport d'ensemble pour l'année 1880, sauf sur les départements de la *Nièvre*, des *Vosges* et de l'*Indre*. Ces trois rapports seront joints à ceux de 1881 et paraîtront en même temps.

La publication des rapports d'inspection générale pour l'année 1881 se fera par départements, au lieu de se faire, comme précédemment, par académie.

— Le *Journal officiel* du jeudi 7 juillet 1881 contient le rapport présenté au ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, par M. Charles Bigot, au nom de la commission de la décoration des écoles et de l'imagerie scolaire.

A ce rapport est annexé un arrêté instituant un comité permanent auprès du ministère de l'instruction publique, à l'effet d'examiner les spécimens présentés pour la décoration des écoles, l'imagerie et les musées d'art scolaires,

et de désigner les projets auxquels le ministère pourrait souscrire.

Sont nommés membres de ce comité :

MM. Guillaume, membre de l'Institut, *président*; Berger, inspecteur général, directeur du musée pédagogique: Paul Bert, député, membre du conseil supérieur; Charles Bigot, publiciste; Galland, peintre, professeur à l'école des Beaux-Arts; Henry Havard, publiciste; Paul Mantz, sous-directeur au ministère de l'intérieur; Ernest Pelletier, licencié ès lettres et en droit, sous-chef à l'administration centrale, *secrétaire*.

III. — Revue des départements.

Ain. — M. l'inspecteur d'académie Jacquet a adressé à MM. les inspecteurs primaires une circulaire relative aux conférences pédagogiques. Il fait observer que, dans la seconde conférence cantonale, qui sera tenue avant le 15 juillet, il y aura lieu d'établir la liste des livres à admettre dans les écoles publiques du département. Mais comme une liste semblable a été déjà dressée l'année dernière, ce travail prendra peu de temps.

« J'estime, en conséquence, dit M. l'inspecteur d'académie, que la conférence pourrait être complétée par une classe faite par un instituteur et par une institutrice *à leurs élèves*, ayant pour objet « l'enseignement de la langue française ». Cette classe durerait 1 h. 1/2 environ. Je vous laisse le soin de désigner la date et le lieu de la conférence, le maître et la maîtresse qui devront faire la classe : seulement vous voudrez bien m'en informer huit jours d'avance. Les instituteurs et les institutrices assisteront avec vous dans un profond silence à la classe faite par leurs collègues ; puis quand les élèves se seront retirés, la discussion sera ouverte sur la manière dont la classe a été faite; vous dirigerez cette discussion, puis vous la résumerez, et chaque instituteur et chaque institutrice m'adresseront leur rapport.

Vous aurez aussi dans cette conférence à choisir les sujets à traiter dans les deux conférences qui auront lieu l'année prochaine.

M. le préfet de l'Ain invite les instituteurs de ce département à faire partie de la *Société de géographie*. Ils seront sociétaires à titre gratuit, s'ils prêtent leur concours à la Société et s'ils lui fournissent les renseignements dont ils disposent.

Outre la publication d'un atlas départemental, qui est son principal but, la Société de géographie se propose d'organiser des *excursions scolaires*. Heureuse innovation qu'il serait désirable de voir appliquer partout.

AISNE. — Le *Moniteur scolaire* de l'Aisne (numéro de mai 1881) contient une statistique des bibliothèques pédagogiques, qui montre cette institution en pleine prospérité dans le département.

Nous possédons 37 bibliothèques pédagogiques, c'est-à-dire une par canton.

Le nombre des membres participants, instituteurs et institutrices, s'élève à 835, et celui des membre honoraires n'appartenant pas à l'enseignement, à 630.

Les sommes recueillies, produit de cotisations, souscriptions et dons, atteignent le chiffre de 15,267 francs.

Enfin nos bibliothèques pédagogiques ont un fonds de 9,000 volumes.

Le nombre des lecteurs, assez faible jusqu'à ce moment, tend à augmenter considérablement.

On trouve, dans le même numéro, un intéressant article sur les principes du *calcul mental*.

— Les excursions scolaires sont en honneur dans le département de l'Aisne. Les instituteurs de Germaine et Foreste, MM. Miot et Dubuis, ont réuni deux fois leurs élèves pour faire des promenades instructives. Les élèves de l'école de Chauny, dirigée par M. Couvrot, viennent de former une association qu'ils ont intitulée : *Société des jeunes touristes de Chauny*.

Les élèves de l'école d'Aizy-Jouy ont fait une troisième excursion instructive sous la direction de leur dévoué instituteur, M. Constant. Chacun a dressé la carte du terrain parcouru. L'instituteur les a entretenus de tout ce qui pouvait les intéresser. On a mesuré des arbres, étudié diverses plantes. Puis on a visité l'intérieur du château de Pinon et son parc magnifique.

M. Constant a su tirer partie de cette visite pour faire une bonne leçon sur le moyen âge. Le retour n'a pas été moins fructueux pour l'instruction des élèves. — L'inspecteur d'académie a lu avec intérêt et plaisir les rapports et cartes des élèves sur cette promenade. Il les remercie et leur renouvelle ses félicitations ainsi qu'à leur instituteur. *(Numéro de juin 1881.)*

— Nous sommes heureux de donner ici un extrait du travail que M. Périnne de la Campagne a communiqué à la Société de géographie de Laon, concernant l'enseignement élémentaire de la topographie et la lecture des cartes dans les écoles primaires.

La topographie a pour objet la représentation d'une portion très peu étendue de la surface terrestre au moyen d'un dessin graphique complété par un mémoire descriptif.

Le maître qui serait chargé de l'enseigner devrait s'attacher à donner des explications simples, sans formules ni calculs, en cherchant surtout à parler aux yeux, à l'intelligence.

Mon intention n'est pas de demander aux instituteurs de former des officiers d'état-major. Il faut atteindre un but sans le dépasser, et seuls, les éléments les moins compliqués d'une science, quelle qu'elle soit, doivent être appris à des enfants qui atteignent leur douzième année. (Ce sont ceux-là dont je dois m'occuper ici.)

N'est-ce pas une excellente méthode que celle employée pour enseigner la géographie à ces jeunes élèves ? Toute leçon est expliquée et commentée sur la carte par le maître, et chaque écolier, en cherchant les mers, les fleuves, les montagnes, les vallées, s'assimile de la sorte très facilement tout ce qu'il est obligé de connaître.

Toucher, pour ainsi dire, du doigt les accidents extérieurs des terrains comme leur division politique est une parfaite préparation à l'étude que nous serions désireux de voir introduire dans nos écoles. Ce qui se fait sur de vastes étendues de terre ou de mer ne peut-il pas être reproduit sur une surface plus restreinte, et la lecture des grandes cartes ne doit-elle pas amener facilement les jeunes enfants à en déchiffrer d'autres, d'un genre spécial, qui reproduisent dans leurs moindres détails les plus petits mouvements de terrain, les ruisseaux, les marécages, les bois, les routes, chemins et sentiers, les canaux et les chemins de fer? C'est donc la lecture d'une de ces cartes, dressée par les soins de l'état-major, ou par les services vicinaux, ou par l'administration des ponts et chaussées, qu'il serait utile, selon nous, d'enseigner dans nos établissements d'instruction primaire. Une étude sur le terrain devrait être une excellente leçon et sans vouloir faire un cours de topographie, ce qui serait du reste au-dessus de mes forces et de mes connaissances, ne puis-je vous indiquer avec quelle facilité ces jeunes intelligences comprendraient les explications du maître données sur un point quelconque du territoire de la commune, point connu de tous et voisin des lieux que chacun parcourt tous les jours? Le maître, un poinçon à la main, indiquerait sur le papier les sinuosités des chemins ; ici le pont sur le ruisseau, là le moulin sur son tertre élevé, plus loin l'arbre séculaire, point de repère si utile, enfin le coteau et la différence de niveau entre la plaine et le plateau. Un décimètre et un compas lui permettront de mesurer la distance d'un point à un autre. Les chiffres placés en divers endroits ainsi que les hachures et les teintes indiqueront les altitudes et les pentes des montagnes.

Ainsi donc, à la gymnastique qui développe les forces et donne l'agilité, à l'exercice des armes, ajoutons l'étude de la topographie, qui permettra à nos enfants, lors de leur arrivée dans les régiments, de comprendre aisément les leçons qu'ils recevront dans les classes régimentaires. Ce que l'on a appris dans son jeune âge reste fixé dans la mémoire ; l'enfant devenu homme se rappellera les leçons de son instituteur et il pourra approfondir, une fois à la caserne, ce qu'il n'a fait qu'ébaucher sur les bancs de l'école.

Qu'il soit soldat ou sous-officier, ses connaissances topographiques lui seront d'un grand secours, et dans certaines occasions ne pourront-elles pas détourner de lui ou de ses compagnons d'armes bien des périls ? Avant de se mettre en route, ou devant une bifurcation de chemins, ce n'est plus aux gens du pays qu'il demandera les renseignements qui lui seront nécessaires, il les puisera à une autre source, il aura un guide plus sûr qui ne le trompera pas et qui ne le fera jamais tomber dans une embuscade : il aura sa carte dans son sac ou dans les fontes de sa selle et ce ne sera certes pas l'objet le moins utile de son bagage.

Ardèche. — M. Moreau, inspecteur primaire, donne

d'excellents conseils aux maîtres, dans le Bulletin d'Avril 1881, pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture.

Lecture. — Le maître lit quelques lignes, donne le ton et indique les pauses. — Au lieu de lire 20 ou 30 pages pendant le cours, en lire deux ou trois seulement, en expliquer les mots difficiles, exiger le résumé oral de chaque paragraphe. — Cet exercice a une importance capitale : il force d'abord l'enfant à suivre attentivement, mais surtout il lui apprend à bien lire, à retenir et à s'approprier les choses utiles et importantes de la leçon, sans s'attacher aux mots. Si les enfants savent bien lire, ils pourront étudier seuls, et avec fruit, soit l'histoire de France, soit toute autre matière. — Chaque livre sera pour eux un maître, un ami. Rien ne doit être négligé pour obtenir ce résultat. Tous les progrès présents et futurs sont là.

Ecriture. — Ici encore peu, mais bien; la qualité, non la quantité. — Corrigez un mot, une lettre dans chaque page. — Réservez les *dix* dernières minutes du cours pour montrer aux enfants, sur le tableau noir, les principes de l'écriture, la manière de tracer les lettres. Le maître les trace très lentement. — Commencez par la lettre *a* ; — qu'ils apprennent à bien faire une lettre chaque jour, à saisir les pleins, les déliés. Avant plusieurs mois, tous auront des écritures régulières, méthodiques, lisibles. — On ne quittera pas une lettre avant que tous les élèves sachent bien la dessiner au tableau.

Aveyron — Le Congrès pédagogique départemental s'ouvrira cette année, le lundi 22 août, dans une des salles du lycée de Rodez. Deux sujets ont été mis à l'étude :

1er *sujet.* — Concours scolaire entre les élèves d'un canton, d'un arrondissement ou du département. — Ces concours ont été tour à tour interdits et encouragés. Signaler les inconvénients et les avantages que présentent ces concours; indiquer les moyens pratiques qui paraîtraient le plus propres à en atténuer les inconvénients pour mettre à profit les avantages incontestables qu'ils présentent. — Résolutions et projet de concours.

2e *sujet.* — Les bibliothèques scolaires du département de l'Aveyron font peu de progrès. Le nombre de lecteurs diminue constamment. — Quelles sont les causes de cette situation regrettable? Quels sont les remèdes au mal ?

Ces deux sujets devront avoir été traités autant que possible dans les conférences cantonales, afin que les rapporteurs nommés puissent apporter à Rodez, avec leurs idées propres, celles qui auront été adoptées par les conférenciers.

— Nous détachons d'un rapport sur les *leçons de choses* présenté par M. Justin Lavabre, instituteur à Saint-Félix-de-Rignac, à la conférence départementale, une page fort intéressante :

C'est peut-être ici le lieu de répondre à la question suivante, qui a été débattue et résolue négativement par le 2e groupe : « Doit-on se contenter de montrer aux élèves les objets qui font le sujet des leçons de choses ? » Non, certainement. Nous nous rangerons unanimement à cet avis que « le simple aspect ne saurait satisfaire l'insatiable et légitime curiosité de l'enfant ». Il faut autant que possible mettre les objets à étudier à la portée des élèves, qu'ils les prennent à la main, qu'ils se les passent entre eux, qu'ils en apprécient le poids et le volume ; qu'ils les frappent pour en connaître le son ; qu'ils en détachent des parcelles, si possible, pour en connaître la dureté et la contexture ; qu'ils les portent au nez et à la bouche, lorsque ce n'est pas dangereux, pour en connaître l'odeur et la saveur ; en un mot, il faut dans la leçon de choses, que tous les sens de l'enfant soient tenus constamment en éveil par l'exercice, afin qu'il apprenne véritablement à observer, à se rendre compte de tout par lui-même. Ce n'est qu'à cette condition que la leçon de choses deviendra fructueuse. J'irais plus loin, Messieurs, si je ne craignais de lasser votre attention, et je dirais qu'il faut à la leçon de choses une mise en scène quelque peu *charlatanesque.* Si le pain, par exemple, doit faire le sujet de votre leçon de choses, placez en évidence du blé en herbe, en épis, en grains, de la farine, du son, du levain, de la pâte, du pain blanc et du pain bis que vous mettrez en œuvre en temps voulu. Tout cet appareil, disposé avant la leçon, ne peut manquer de captiver l'attention de votre mobile auditoire, que la crainte seule ne peut retenir longtemps. Nos collègues du 3e groupe peuvent voir maintenant que notre leçon de choses diffère essentiellement de la leçon par l'aspect de nos voisins d'Outre-Rhin. *(Bulletin de mai 1881.)*

BOUCHES-DU-RHONE. — Dans sa séance solennelle, la Société d'horticulture de Marseille a distribué les récompenses qu'elle accorde annuellement aux instituteurs qui forment, dans leurs écoles, de petites sociétés protectrices des oiseaux et des nichées.

M. l'inspecteur primaire de la 2e circonscription de Marseille assistait à cette solennité.

Sept instituteurs et douze élèves ont reçu des prix et médailles.

Au début de la séance, M. de Berthier, secrétaire général de la Société, a présenté un rapport dont nous croyons devoir reproduire quelques extraits.

Ce que nous pouvons faire, c'est de mettre, dans la sphère de nos moyens, un frein à cet instinct de destruction, et de récompenser les enfants qui aiment les fleurs et les oiseaux.

Dans ce but, notre Société a ouvert des concours annuels ; elle doit se féliciter des efforts qu'elle a provoqués.

Les agents de la force publique répriment la destruction des nids et des oiseaux ; ils reçoivent nos encouragements.

Les instituteurs publics enseignent à leurs élèves à respecter et à protéger les nids, nous les récompensons. Les jeunes campagnards se montrent dociles à la voix de leurs maîtres, et ils emploient leurs loisirs non seulement à surveiller les nids et à empêcher qu'ils ne soient détruits, mais encore ils font la chasse aux insectes et aux oiseaux nuisibles.

A cette occasion nous dirons que l'on pourrait utilement encourager les écoliers à détruire les bourses de chenilles, que l'incurie de certains propriétaires laisse pendre aux pins malgré les avis et arrêtés de l'administration.

La présence parmi nous de M. l'inspecteur primaire, dont le constant concours est si précieux à la Société, nous permettra de demander à nouveau l'appui de l'administration académique au sujet du concours ouvert parmi les jardiniers et les instituteurs pour la formation des apprentis jardiniers.

Cette année nous avons été appelés à récompenser un de nos collègues et deux de ses élèves ; il nous tarde de voir les directeurs d'école se rendre aussi à notre appel.

Nous voudrions également que chaque instituteur fît des efforts pour donner à ses élèves le goût des champs et de l'horticulture, lors même que son établissement ne posséderait pas de jardin. Nous pensons que dans chaque localité, il se trouvera toujours un amateur dévoué, qui rendra sa propriété accessible aux écoliers sous la conduite de leur professeur. De la sorte, et sans frais, des notions de jardinage et de botanique, de culture et de taille pourraient être données aux élèves une ou deux fois par semaine, pendant les heures des récréations.

Dans la même séance une médaille d'argent a été accordée à M. Boyer, inspecteur primaire, pour le précieux appui qu'il prête à la Société d'horticulture.

— La même Société a institué un concours d'apprentissage agricole.

Les jeunes gens proposés au concours par leur patron ou leur instituteur, subiront un examen du jury pour être admis à participer aux récompenses, qui consisteront en médailles, livrets de la caisse d'épargne ou livres.

L'examen se composera de notions élémentaires de botanique, travaux pratiques, préparation du sol et des engrais et des notions générales de dessin et d'arpentage.

Des récompenses seront accordées aux jardiniers horticulteurs et aux instituteurs qui auront préparé les meilleurs candidats à cet examen.

IV. — Nominations et promotions.

ADMINISTRATION CENTRALE

2 juin. — M. Ernest Pelletier, licencié ès lettres et en droit, sous-chef adjoint au 2e bureau de la Direction de l'enseignement primaire, est nommé sous-chef au même bureau, en remplacement de M. d'Artois, appelé à d'autres fonctions.

INSPECTION PRIMAIRE

2 juin. — M. Melou, inspecteur primaire (3e classe) à Cholet, est appelé en la même qualité à Autun, en remplacement de M. Vacelet, qui a reçu une autre destination.

14 juin. — M. Girard, inspecteur primaire (3e classe) à Vendôme, est nommé inspecteur primaire (même classe) à Saint-Amand (Cher), en remplacement de M. Depiquigny, qui reçoit une autre destination.

M. Depiquigny, inspecteur primaire (3e classe) à Saint-Amand, est nommé inspecteur primaire (même classe) à Vendôme, en remplacement de M. Girard, qui reçoit une autre destination.

M. Pelouse, inspecteur primaire en congé d'inactivité, est nommé inspecteur primaire (3e classe) à Ajaccio, en remplacement de M. Schuwer, appelé à d'autres fonctions.

16 juin. — Un nouveau congé d'inactivité depuis le 1er juin jusqu'à la fin de l'année scolaire, est accordé, sur sa demande et pour raison de santé, à M. Nantillet, inspecteur primaire à Saint-Claude.

17 juin. — M. Duclos, directeur de l'école normale de Perpignan, est nommé inspecteur primaire (1re classe) à Nice, en remplacement de M. Sautreaux, admis à la retraite.

25 juin. — Un congé d'inactivité de trois mois est accordé, sur sa demande, à M. Charpentier, inspecteur primaire à Bellac.

29 juin. — Un congé d'inactivité d'un an est accordé, sur sa demande et pour raison de santé, à M. Duclos, inspecteur primaire à Nice.

ECOLES NORMALES

4 juin. — Un congé, jusqu'à la fin de l'année classique, est accordé, sur sa demande et pour raisons de santé, à Mlle Mir, déléguée à titre provisoire dans les fonctions de maîtresse adjointe à l'école normale d'institutrices de Carcassonne.

Un congé d'inactivité d'un an est accordé, sur sa demande, à M. Meunier, maître adjoint à l'école normale d'Albi.

M. Mat, délégué à titre provisoire dans les fonctions de maître adjoint à l'école normale de Parthenay, est appelé, en la même qualité, à l'école normale d'Albi, en remplacement de M. Meunier, en congé.

8 juin. — Un congé d'inactivité est accordé, sur sa demande, à Mlle Portes, chargée, à titre de suppléante, des fonctions de maîtresse adjointe à l'école normale d'institutrices de Miliana.

13 juin. — Un congé d'inactivité d'un an est accordé, sur sa demande, à M. Malbot, maître adjoint à l'école normale de Mende.

M. Bourget, délégué à titre provisoire dans les fonctions de maître adjoint à l'école normale de Villefranche, en congé, est délégué au même titre à l'école normale d'Alger, en remplacement de M. Malbot, qui a reçu une autre destination.

Un congé de deux mois est accordé, sur sa demande, et pour raison de santé, à M. Tauzin, maître adjoint à l'école normale de Lescar.

16 juin. — M. Martin, professeur au collège de Parthenay, pourvu du brevet complet, est délégué, à titre provisoire, dans les fonctions de maître adjoint à l'école normale de Parthenay, en remplacement de M. Mat, qui a recu une autre destination.

M. Martin, recevra, à ce titre, le traitement afférent à la 3e classe des maîtres adjoints.

Un congé d'inactivité de trois mois est accordé, sur sa demande et pour raison de santé, à Mlle Colany, déléguée, à titre provisoire, dans les fonctions de maîtresse adjointe à l'école normale de Carcassonne.

17 juin. — Mlle Challe, institutrice libre à Paris, pourvue du brevet supérieur, est déléguée, à titre provisoire, dans les fonctions de maîtresse adjointe à l'école normale de Tours, en remplacement de Mlle Pagès, en congé sur sa demande.

Mlle Challe recevra, à ce titre, le traitement afférent à la 3e classe des maîtresses adjointes.

18 juin. — Mlle Rémy, déléguée à titre provisoire dans les fonctions de maîtresse adjointe à l'école normale d'Amiens, est appelée, au même titre, à l'école normale de Chartres, en remplacement de Mlle Pagès.

25 juin. — Un congé de deux mois est accordé, sur sa demande et pour raison de santé, à Mlle Dumont, maîtresse adjointe à l'Ecole normale d'institutrices d'Aix.

ÉCOLE DES ENFANTS DE TROUPE DE RAMBOUILLET

20 juin. — Sont nommés professeurs de 3e classe à l'école des enfants de troupe de Rambouillet, à partir du 1er juillet 1881 :

MM. Prévost, maître répétiteur au lycée de Vanves; Revel, professeur pour l'enseignement spécial au collège de Bayeux (Calvados) : Ysabel, maître de classe primaire au collège d'Avranches (Manche) ; Fesquet, instituteur adjoint à Nîmes.

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — Le 24e Congrès des instituteurs allemands, qui a eu lieu à Carlsruhe les 7 et 8 juin, a emprunté un intérêt spécial aux circonstances dans lesquelles il s'est réuni. On se rappelle que, par une circulaire en date du 20 septembre dernier, le ministre prussien, M. de Puttkamer, avait manifesté le déplaisir que causaient à son gouvernement les congrès d'instituteurs (V. le Courrier de l'extérieur de novembre 1880). Non content de ce blâme général, il a cru devoir lancer, le 29 avril, une nouvelle circulaire visant spécialement le congrès de Carlsruhe.

« Prévoyant que des instituteurs prussiens assisteront aussi à cette réunion, dit-il dans ce document, je saisis cette occasion pour rappeler aux autorités scolaires qu'elles ne doivent pas tolérer que la participation à des assemblées de ce genre, étrangères à la véritable vocation de l'instituteur, devienne à aucun degré une cause d'interruption et de trouble dans l'enseignement régulier de l'école primaire publique. J'ordonne en conséquence qu'il ne soit accordé à aucun instituteur, en vue de ce congrès, de congé s'étendant au delà des vacances réglementaires de Pentecôte. On tiendra strictement la main à ce que partout l'école rouvre ses classes au jour exact fixé pour la rentrée. »

En présence de ce mauvais vouloir du gouvernement, très peu d'instituteurs prussiens avaient osé se risquer à aller à Carlsruhe. Dans l'Allemagne du Sud, par contre, on s'était montré généralement sympathique à la réunion; les autorités badoises, en particulier, ont accueilli les ins-

tituteurs avec une faveur marquée, et le grand-duc de Bade, quoique gendre du roi de Prusse, a tenu à assister en personne à la première séance du Congrès. Cette attitude du grand-duc a été très remarquée et très commentée.

La présidence du Congrès a été partagée entre le Dr Hoffmann, de Hambourg; M. Heinrich, de Prague, directeur de l'*Œsterreichische Lehrerzeitung*, et le Dr Specht, directeur des écoles primaires de Carlsruhe.

Dans la première séance, le bourgmestre Schnetzler a souhaité la bienvenue aux instituteurs au nom de la ville de Carlsruhe, et le conseiller Armbruster, en s'acquittant du même office au nom des autorités scolaires badoises, a insisté sur l'utilité des congrès pédagogiques, en ajoutant que plus d'une fois le gouvernement qu'il représentait avait tiré profit des débats de ces assemblées.

Parmi les diverses questions qui ont été discutées, nous en signalerons trois seulement.

Sur un rapport du Dr Hoffmann, de Hambourg, le Congrès a voté à l'unanimité cette résolution, qui était une réponse aux mesures hostiles prises par l'administration prussienne : « Les associations d'instituteurs et les Congrès pédagogiques sont un moyen aussi efficace qu'indispensable pour assurer le progrès des écoles. »

M. Schumacher, de Worms, a présenté un rapport sur cette question : « L'éducation religieuse, morale et nationale dans l'école primaire moderne ». Le Congrès a adopté, sur sa proposition, les deux résolutions suivantes : « 1° L'éducation religieuse, morale et nationale est une des tâches essentielles que doit accomplir l'école primaire. 2° Cette éducation peut être donnée d'une manière satisfaisante dans l'école interconfessionnelle *(Simultanschule)*.

A la suite d'une discussion sur l'enseignement de la langue maternelle à l'école primaire, une résolution relative à l'orthographe allemande a été votée en ces termes : « Le Congrès général des instituteurs allemands estime qu'il est nécessaire, dans l'intérêt de la jeunesse allemande, d'établir sur des bases scientifiques et d'introduire dans les écoles une orthographe allemande uniforme. »

Brême a été choisie pour lieu de réunion du 25e Congrès, qui se tiendra en 1883.

— M. de Puttkamer ayant été définitivement chargé du ministère de l'intérieur, c'est M. de Gossler qui le remplace comme ministre des cultes. M. de Gossler est un ancien président du Reichstag ; il occupait les fonctions de sous-secrétaire d'État au ministère des cultes. Il appartient, comme son prédécesseur, au parti piétiste, qui est tout-puissant dans l'entourage de l'empereur.

— Le budget de l'instruction publique du royaume de Prusse, pour 1881-1882, porte comme dépenses ordinaires une somme totale de 38.415.000 marcs, qui se décompose de la manière suivante :

	marcs
Autorités scolaires provinciales	497.936
Commissions d'examen.	76.444
Universités.	5.741.929
Gymnases et Realschulen	4.545.196
Instruction primaire.	19.581.913
Sciences et beaux-arts.	2.654.413
Enseignement technique	2.500.975
Dépenses communes aux cultes et à l'instruction publique	2.617.291
Fonds généraux.	198.910
Total . . .	38.417.007

Il y a en outre 4.924.537 marcs de dépenses extraordinaires, dont 245.835 pour l'instruction primaire.

Les chiffres qui précèdent ne comprennent pas les traitements du personnel de l'administration centrale.

— Dans une de ses dernières circulaires, M. de Puttkamer, si sévère à l'égard des sociétés d'instituteurs, a jugé bon d'encourager la formation de sociétés d'étudiants. Il est vrai qu'il s'agit de sociétés d'une nature particulière, qui s'intitulent : *Associations d'étudiants allemands pour l'avancement du christianisme et du germanisme (Vereine deutscher Studenten zur Pflege des Christentums und Deutschtums).* Aucun empêchement, dit le ministre des cultes, ne devra être apporté à la constitution de ces sociétés, qui existent déjà parmi les étudiants des universités de Berlin, de Leipzig, de Halle, de Breslau, de Gœttingue, de Greifswald et de Kiel. Un congrès réunira, dans les premiers jours du mois d'août, les membres de ces associations sur le Kyffhauser ; il n'est pas probable que ce congrès-là éveille les susceptibilités de l'administration prussienne.

— Mme la baronne de Marenholtz, qui s'est faite en Allemagne l'infatigable propagatrice des doctrines pédagogiques de Frœbel, vient de créer à Dresde, à côté du *jardin d'enfants* qu'elle y a fondé depuis longtemps, une institution nouvelle, à laquelle elle a donné le nom de *jardin-école (Schulgarten).* Dans cette institution, les élèves des écoles primaires, qui ont déjà passé par le jardin d'enfants, peuvent venir quatre fois par semaine, dans l'après-midi, faire une séance qui dure 2 heures et demie. Les occupations des élèves consistent en jeux gymnastiques, chant, horticulture, travaux divers, tels que dessin

modelage, découpage, collage, etc., enseignés d'après la méthode de Frœbel. Les élèves acquièrent ainsi l'habileté manuelle et le goût artistique que l'école primaire ne s'est pas préoccupée jusqu'à présent de cultiver en eux. Mme de Marenholtz espère voir la nouvelle institution s'étendre et se généraliser sous la forme d'ateliers annexés aux écoles : elle va publier sur cette question une brochure qui paraîtra à la fois en allemand, en français et en italien.

— Outre l'arrêté qui a transformé en Alsace-Lorraine les écoles normales primaires en établissements confessionnels, le gouverneur, M. de Manteuffel, a pris, en date du 17 mai dernier, trois autres arrêtés, réglant, l'un, l'organisation des salles d'asile ; le second, celle des écoles primaires ; le troisième, celle des comités scolaires locaux.

— Quelques journaux pédagogiques allemands signalent à l'admiration de leurs lecteurs un haut fait accompli par l'instituteur Weidig, d'Aetenburg. Ce calligraphe émérite a réussi à écrire 4,083 mots sur une carte postale : il y a fait tenir une poésie de Voss (2,270 mots), deux poésies de Schiller (217 et 200 mots), et une poésie de Gœthe (225 mots), plus 171 mots formant la suscription et l'envoi. L'écriture, quoique très fine, est très jolie et lisible. Cette carte sera envoyée au musée des postes à Berlin.

Voilà un instituteur qui pourrait mieux employer ses loisirs.

Angleterre. — Le bill concernant l'enregistrement du personnel enseignant secondaire, c'est-à-dire sa constitution en une corporation, — bill présenté originairement par le Dr Lyon Playfair, et repris ensuite par Sir John

Lubbock, — a échoué à la Chambre des communes, qui a refusé de l'entendre en deuxième lecture.

— Nous avons rapporté, dans notre Courrier du numéro d'avril, une décision de la *High Court of Justice*, dans l'affaire du *School Board* de Belgrave contre un père de famille. Cet individu, nommé Richardson, ne se refusait pas à envoyer son enfant à l'école ; mais l'enfant se présentait en classe sans être porteur de la rétribution scolaire due par lui ; or, le règlement du *School Board* exige que l'élève paye la rétribution scolaire au commencement de chaque semaine, faute de quoi l'admission à l'école lui est refusée. Les deux juges de la cour chargés d'examiner la cause avaient prononcé que le père avait satisfait à la loi : la loi, disaient-ils, prescrit simplement au père d'envoyer son enfant à l'école, elle ne stipule rien relativement au payement de la rétribution scolaire comme condition d'admission ; si l'entrée de l'école est refusée à l'élève par ce motif, le père ne saurait être condamné pour contravention à la loi qui rend la fréquentation obligatoire, puisqu'il a envoyé son enfant en classe et que c'est le *School Board* qui a refusé de l'admettre.

Cette jurisprudence, nous l'avions dit, créait aux *School Boards* d'inextricables difficultés : il leur falliat renoncer, soit à obtenir une fréquentation régulière, soit à exiger le payement de la rétribution. On annonçait que M. Mundella devait présenter au Parlement un bill destiné à régler la question. Mais il a paru plus simple de poursuivre l'annulation de la décision des deux juges, et de chercher à obtenir une jurisprudence plus conforme à l'esprit de la législation existante. C'est ce qui a eu lieu. Grâce à la loi judiciaire de 1876, connue sous le nom d'*Act de Lord*

Cairns, il a été possible de porter la cause devant de nouveaux juges. Les cinq juges du Banc de la Reine, sous la présidence du Lord Chief Justice Coleridge, se sont constitués en cour d'appel à cet effet: c'était la première fois qu'ils siégeaient en cette qualité, en vertu de la loi de 1876, ce qui donnait à cette cause un intérêt spécial. A l'unanimité, les juges ont donné raison au *School Board*. L'article 4 de l'*Education Act* de 1876 prescrit à tout père de famille « de faire en sorte que son enfant reçoive l'instruction primaire » ; or, le payement de la rétribution étant la condition de l'admission de l'enfant à l'école, l'envoi pur et simple de l'enfant jusqu'à la porte de la classe, sans que la condition d'admission ait été remplie, ne peut être considéré comme satisfaisant aux prescriptions de l'article 4. Pour que l'obéissance à la loi scolaire soit une obéissance effective, il faut que, par les soins du père de famille, l'enfant reçoive effectivement l'instruction, et par conséquent que le père paye la rétribution scolaire — à moins que le *School Board* ne l'en ait formellement dispensé, ce qui a lieu lorsque le père de famille se déclare dans l'impossibilité de payer, dans l'inscription de l'enfant sur la liste de gratuité.

La sentence des juges du Banc de la Reine est sans appel, en sorte que la question est définitivement réglée et que le droit des *School Boards* à exiger à la fois et la fréquentation de l'école et le payement de la rétribution, se trouve placé désormais hors de toute contestation.

— L'Angleterre possède deux grandes associations qui, depuis le commencement de ce siècle, se sont occupées, en dehors de l'action du gouvernement, de répandre dans les masses l'instruction primaire. Ces deux associations

rivales ont été fondées sur l'initiative de deux hommes dont la postérité a rapproché les noms, mais qui ont vécu en ennemis irréconciliables, les deux créateurs de l'enseignement mutuel, le Dr Bell et l'instituteur Joseph Lancaster. Le Dr Bell était un ministre de l'Eglise anglicane : l'association qui se fonda en 1811 sous le nom de *National Society* est placée sous le patronage de l'Eglise établie, et les nombreuses écoles qu'elle entretient sont des *Church Schools*, dont les maîtres sont tenus d'enseigner les doctrines de la religion officielle. Joseph Lancaster était un quaker ; aussi l'association qui se constitua en 1808 pour la propagation de sa méthode eut-elle un tout autre caractère : la *British and Foreign School Society* ouvre ses écoles aux élèves de toutes les confessions religieuses, sans distinction ; aucun catéchisme ni aucune profession de foi particulière n'y sont enseignés ; l'instruction religieuse s'y borne à la lecture de la Bible.

Des deux associations, c'est la *National Society* qui est de beaucoup la plus puissante. Cette société a tenu à Londres son meeting annuel, le 22 juin, sous la présidence de l'archevêque de Canterbury. Il résulte du rapport présenté à ce meeting que le nombre des élèves inscrits dans les écoles de la société est de 2,079,510, tandis que les écoles privées appartenant à d'autres confessions n'ont qu'un nombre d'élèves insignifiant, et que toutes les écoles de *School Boards* réunies ne comptent qu'un total de 1,085,880 élèves. On sait que, grâce au système de distribution de la subvention parlementaire, les écoles de l'Église anglicane peuvent inscrire au budget de leurs ressources une somme d'environ 30 millions de francs que leur verse le trésor public.

La *British and Foreign School Society* ne possède en

propre qu'un très petit nombre d'écoles primaires, comptant seulement 2,000 élèves ; environ 200 écoles primaires sont affiliées à la société, et, en outre, d'autres écoles, non affiliées et dont il n'est pas possible d'indiquer exactement le nombre, se donnent le nom de *British Schools*, parce qu'elles ont adopté les principes de la société. C'est surtout au moyen des instituteurs et des institutrices qu'elle forme dans ses écoles normales (au nombre de quatre) que la *British and Foreign School Society* exerce une influence sérieuse.

— A la suite du meeting annuel de la *National Society* a eu lieu la conférence des directeurs d'écoles normales, secrétaires de comités diocésains, et inspecteurs attachés à cette association. Un incident a marqué cette réunion. Le chanoine Cromwell, directeur de l'école normale de Saint-Mark, a proposé de supprimer l'examen sur la liturgie, que doit subir actuellement tout candidat désireux d'être admis dans une école normale anglicane. Cette proposition a été vivement combattue par le chanoine Daniel, qui a fait observer que la suppression de cet examen rendrait les écoles normales anglicanes accessibles aux dissidents et leur enlèverait leur caractère propre, leur raison d'être. Tous les autres orateurs se sont également prononcés contre cette proposition libérale : et pourtant l'un d'eux a fait cet aveu, que la part du gouvernement dans les dépenses annuelles des écoles normales anglicanes était de 75 0/0. Ainsi voilà des écoles qui, pour les trois quarts de leur budget, sont entretenues avec l'argent des contribuables, et qui cependant ont la prétention de n'ouvrir leurs portes qu'aux membres d'une certaine Église.

— Il s'est tenu à Londres, du 12 au 25 juin, un congrès

d'économie domestique, auquel les dames ont pris la part principale, comme on pouvait s'y attendre. Les séances ont été présidées tour à tour par la duchesse de Leeds, la comtesse d'Airlie, la vicomtesse Strangford, lady Stanley, lady Derby, etc. Le but du Congrès était d'obtenir du Département d'éducation que les connaissances qui constituent ce qu'on appelle l'économie domestique fussent inscrites au nombre des branches obligatoires dans le programme des écoles primaires. Les discussions du Congrès ont été intéressantes, quelquefois avec une légère pointe d'excentricité. Les initiatrices de ce mouvement paraissent s'en promettre, dans un très prochain avenir, d'excellents résultats.

— Le *School Board* d'Édimbourg a arrêté son budget de dépenses pour l'année courante à 35,595 livres sterling, dont 22,850 doivent être demandées à l'impôt, le reste étant fourni par la subvention parlementaire et la rétribution scolaire. Le taux de l'impôt scolaire à verser entre les mains du trésorier du *School Board* a été fixé à 4 pence par livre sterling imposable.

Autriche. — La proposition Lienbacher, qu'on avait cru abandonnée après le vote de la Chambre des seigneurs, est revenue sur l'eau. Le parti clérical, qui domine à la Chambre des députés, ne s'est pas tenu pour battu. Le gouvernement avait présenté à la Chambre deux projets auxquels il tient essentiellement : celui de la construction d'un chemin de fer en Galicie et celui de la création d'une université tchèque à Prague. Les cléricaux ont déclaré qu'ils ne voteraient ces deux projets que si les Polonais et les Tchèques s'unissaient à eux pour supprimer la septième année de l'enseignement primaire obligatoire. Le marché

été conclu, et, grâce à cette coalition, il s'est trouvé une majorité à la Chambre des députés pour déclarer qu'en dépit du vote négatif de la Chambre des seigneurs, la seconde Chambre persistait à maintenir le projet Lienbacher. La session du Reichsrath s'est terminée sur ce vote. Reste à savoir quelle sera l'attitude de la Chambre des seigneurs à la reprise de la session.

Belgique. — On prépare en ce moment au ministère de l'instruction publique de ce pays de nouveaux programmes pour les écoles normales, qui mettront l'enseignement de ces établissements en harmonie avec les dispositions de la loi scolaire de 1879. L'enseignement comprendra quatre années, dont la quatrième s'appelle *classe de perfectionnement.* Les sciences naturelles, étudiées d'une façon intuitive et expérimentale, tiendront, paraît-il, une place considérable dans le nouveau programme.

Espagne. — Le *Magisterio espanol*, journal scolaire rédigé par M. Ruiz de Salazar, publie le texte de la loi française du 16 juin 1881, relative aux titres de capacité de l'enseignement primaire, et qualifie ce document législatif d'œuvre « du fanatisme et de l'erreur se couvrant du manteau de la liberté ».

Si M. Ruiz de Salazar veut montrer à ses lecteurs le fanatisme et l'erreur se couvrant du manteau de la liberté, ou même s'étalant à nu sans déguisement aucun, c'est plutôt dans la législation de la monarchie espagnole que dans celle de la République française que nous l'engageons à chercher ses exemples.

Etats-Unis. — Le président Garfield, dont le message inaugural contenait le remarquable passage que nous

avons reproduit dans notre dernier courrier, avait déjà donné, dans le cours de sa carrière politique, une preuve de l'intérêt qu'il prend aux questions d'éducation. Comme le rappelle le *Journal of Education* de Boston, c'est lui qui fut, en 1866, l'auteur du bill instituant le Bureau national d'éducation de Washington, que dirige depuis sa fondation M. Eaton.

— On a pendu récemment, dans l'État de Vermont, un criminel nommé Carr, qui ne savait ni lire ni écrire. M. Hapgood, membre de la législature de cet État, soutient, dans une lettre adressée au gouverneur Farnham, que l'ignorance de ce malheureux eût dû le sauver de la potence. « Voilà, dit M. Hapgood, un homme né et élevé sur notre territoire, qui arrive à l'âge de quarante ans sans savoir lire ni écrire, sans connaître les noms des douze mois ni ceux de notre monnaie courante : un pareil résultat est dû, soit à une négligence coupable de la part de l'État, soit à un défaut total d'intelligence de la part de cet homme, et dans l'un comme dans l'autre cas, l'État ne devait pas lui infliger la peine capitale. »

Italie. — Une députation a présenté, le 6 juin dernier, au ministre Baccelli une adresse portant les noms de 15,000 instituteurs italiens. Les signataires de l'adresse, après avoir témoigné au ministre leur reconnaissance pour les mesures libérales qu'il a déjà prises, émettent le vœu de lui voir accomplir d'autres réformes encore, et réclament en première ligne la mise de l'enseignement primaire entre les mains de l'État. M. Baccelli a promis à la députation qu'il ferait tous ses efforts pour améliorer la situation des instituteurs et des institutrices ; mais quant à la remise à l'État des écoles primaires, il est d'avis que ce

n'est pas une idée réalisable : la commune, la province et l'État doivent avoir chacun leur part d'action dans l'œuvre de l'éducation populaire ; et si l'État a incontestablement un droit de surveillance et de direction, ce ne serait pourtant pas son rôle que de tout absorber.

— Deux commissions ont été instituées au ministère de l'instruction publique pour examiner les livres classiques en usage dans les écoles primaires et dans les écoles secondaires.

« On va crier beaucoup, dit à ce sujet le *Bersagliere* ; la coalition d'intérêts qui depuis tant d'années met au pillage, sans aucun contrôle, la bourse des pères de famille, fera un tapage d'enfer, et vouera le ministre à la réprobation. Mais aussi les commissions, dans leur examen, vont en rencontrer de belles !

« Elles trouveront des manuels destinés aux jeunes filles, et dont la lecture ferait rougir un gendarme ; elles trouveront des manuels de science officielle, approuvés par l'ancien Conseil supérieur, de déplorable mémoire, et remplis d'erreurs; les grammaires de Scavia, qui fourmillent de bévues, et que l'arbitraire bureaucratique a substituées à celles de Puoti, de Corticelli, de Gigli ; des manuels de géométrie, dont les auteurs, n'osant se nommer, se sont cachés sous les initiales A. et C., et capables, par l'énormité des raisonnements, de faire perdre la boussole à Galilée et à Newton. Elles trouveront, en un mot, une foule de ces publications industrielles qui ne peuvent avoir pour résultat que l'abrutissement des malheureux élèves qui s'en servent. »

M. Baccelli a déjà fait voir qu'il ne se laissait pas facilement intimider : il ira de l'avant sans s'arrêter aux cla-

mœurs qu'on pourra pousser, et, comme le dit la *Gazzetta del popolo*, « il accomplira la difficile et sainte entreprise de nettoyer les écuries d'Augias de l'enseignement public ».

Suisse. — D'après un rapport officiel du département de l'instruction publique, le canton des Grisons comptait, en 1880, 460 écoles primaires (dont 434 étaient des écoles mixtes quant aux sexes), avec 14,503 élèves (7,480 garçons, 7,023 filles), 401 instituteurs et 59 institutrices (dont 20 congréganistes). Il y avait en outre 203 écoles de couture, et 7 écoles du soir (écoles de perfectionnement).

Le canton possède 16 *Realschulen*, dont 3 seulement ont une organisation développée, les 13 autres n'étant qu'à une seule classe ; le nombre des élèves a été de 426 (271 garçons, 165 filles). L'école normale compte une centaine d'élèves, et l'école cantonale (sorte de gymnase) en a compté 358, avec 30 professeurs.

Le canton des Grisons dépense annuellement 140,000 fr. pour l'enseignement primaire, 90,000 francs pour l'école cantonale et 7,210 francs pour les frais du personnel du département de l'instruction publique. A ce budget il faut ajouter les dépenses que les communes s'imposent pour les écoles primaires.

— La démocratie est une fort belle chose ; mais, entendue d'une certaine manière, elle peut produire quelquefois des résultats qui déconcertent le théoricien. Nous en trouvons un exemple dans l'histoire suivante, que raconte le *Padagogischer Beobachter* de Zurich, et qui est arrivée dans une commune du canton très démocratique de Glaris.

L'instituteur principal de Næfels, M. Sch..., établi depuis six ans dans cette commune, y remplissait ses fonctions de maître d'école, d'organiste et de directeur de chant à la complète satisfaction des intéressés. Mais il n'était pas citoyen du canton, et un autre instituteur de la même commune se trouvait dans le même cas que lui. Par contre, il y avait quelque part dans le canton de Schwytz un instituteur nommé H..., originaire de Næfels et désireux, paraît-il, de revenir dans sa commune. Grâce à ses intrigues, un parti se forma à Næfels, qui résolut d'évincer l'instituteur Sch.... et son collègue, et de les remplacer, le premier par H..., le second par un jeune homme sortant de l'école normale. Ce dernier, qui cherchait une place, n'eût pas demandé mieux que d'en trouver une au plus vite ; mais quand il eut appris ce qui se passait à Næfels, il s'empressa, à son honneur, de décliner toute candidature. Le sieur H... ne se montra pas si délicat, et, lorsque vint le jour de l'assemblée communale, le 23 mai, la proposition de congédier l'instituteur Sch.., qui avait le tort d'être « étranger », fut faite aux citoyens réunis. Heureusement il y avait là un homme sensé, le pasteur, qui, avant le vote, fit au peuple souverain cette harangue : « Hommes de Næfels, seriez-vous bien aises si les patrons qui vous donnent du travail, les propriétaires de fabriques des alentours, vous congédiaient demain en vous disant : Retournez chez vous, gens de Næfels, nous ne voulons que des ouvriers de l'endroit ? » Grâce à cette intervention, la majorité de l'assemblée se prononça pour le maintien de l'instituteur ; mais après lui avoir fait cette grâce, elle jugea bon de manifester son pouvoir souverain de quelque façon, et, trouvant « l'étranger » trop bien payé, elle réduisit de 300 francs son traitement.

Les instituteurs prussiens se plaignent de leur ministre; les instituteurs anglais tremblent devant l'inspecteur et le *School Board*; l'instituteur glaronnais, sur la destinée duquel prononce l'assemblée communale, ignorante et irresponsable, est-il beaucoup mieux partagé?

L'Éditeur-Gérant : CH. DELAGRAVE.

PARIS. — IMPRIMERIE CHAIX, 20, RUE BERGÈRE. — 14738-1.

Quatrième année. N° 8. Août 1881.

REVUE PÉDAGOGIQUE

MÉMOIRE DE M. LE VICE-RECTEUR

SUR L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SPÉCIAL

M. le vice-recteur de l'Académie de Paris a récemment présenté au Conseil académique, sur l'enseignement secondaire spécial, un mémoire qui vient à propos éclairer une région obscure où beaucoup trébuchent. On peut diviser ce remarquable mémoire en trois parties. Une première partie est historique. Elle retrace les origines de l'enseignement moyen, ses longs tâtonnements, son organisation en 1865, les obstacles qu'il a rencontrés, la marche de son développement de 1865 à 1880, sa situation actuelle dans l'Académie de Paris, et aussi dans le reste du pays. La seconde partie est une enquête sur la population scolaire de l'enseignement spécial dans le ressort académique. Elle nous met dans la vie même; elle nous dit pour 6,325 élèves sortis des lycées et des collèges, et interrogés pour ainsi dire un à un, la condition des familles auxquelles ils appartiennent, la nature de leurs études premières, la durée de leurs études d'enseignement secondaire spécial, leur répartition entre les diverses carrières qui leur sont ouvertes, le rapport des professions embrassées par les jeunes gens avec les professions exercées par les familles. L'enquête se complète par une statistique des résultats de l'examen du diplôme de fin d'études qui abonde en faits intéressants. La

troisième partie, pourrait-on dire, a pour objet de préparer l'avenir. Elle résume, d'une part, les vues d'amélioration des principaux, des proviseurs, des inspecteurs de l'Académie consultés ; de l'autre, au nom du double mouvement des idées libérales et des intérêts économiques en France, et en regard de l'expérience des pays qui ont pris l'avance sur nous (1), elle établit les conditions nécessaires de l'enseignement secondaire spécial, et indique, avec discrétion mais avec netteté, les progrès les plus prochains à réaliser.

On sait, par les beaux mémoires antérieurs de M. Gréard sur l'instruction primaire, quelle méthode consciencieuse d'étude il porte dans ses travaux. Il embrasse tout son sujet, il l'observe sous ses divers aspects, il en décompose les éléments par une exacte analyse, il l'épuise. Les dénombrements de faits, ainsi recueillis et classés avec un soin scrupuleux, parlent d'eux-mêmes et déposent comme des témoins qu'on ne peut contester. Il est impossible de mieux se servir de la statistique, d'une statistique sincère autant qu'ingénieuse, pour aller au fond d'une question et arriver à la vérité. M. Gréard manie les faits en historien et les interprète en philosophe. De plus, ce qui n'est pas commun, il écrit dans une langue nette, sobre, d'un tour aisé et d'un agrément naturel, comme on écrivait dans la première moitié du dix-huitième siècle, avant l'avénement de la déclamation.

Ce n'est pas ici le lieu d'aborder l'un après l'autre les

(1) Les Allemands, les Suisses, même les Belges. Pour ceux qui ont vu les choses de près, il n'est pas douteux que les jeunes gens que l'Allemagne et la Suisse, depuis 18.5, ont envoyés chez nous en si grand nombre, n'aient dû en partie à leur instruction plus appropriée la faveur avec laquelle on les accueillait dans le commerce et la banque.

différents ordres d'idées du Mémoire. Cela conduirait à discuter tout l'enseignement spécial. Je ne toucherai que quelques points, et de préférence ceux qui, de plus ou moins près, intéressent l'enseignement primaire supérieur.

Il est à constater d'abord que l'enseignement spécial, quoi qu'en disent ses impatients amis, est dans une bonne situation. Dans les 5 lycées et les 24 collèges de l'Académie de Paris il comprend actuellement un tiers de l'effectif total, et, en prenant les collèges séparément, près de la moitié. Si l'on se place au point de vue de l'accroissement du nombre des élèves de 1865 à 1880 dans les établissements publics, on trouve une augmentation de près de moitié pour l'enseignement spécial, et d'un quart à peine pour l'enseignement classique. Il y a là un développement régulier qui se fait de lui-même, qui n'est pas à son terme à coup sûr, mais qui ne se précipiterait pas sans inconvénient, tant que l'enseignement spécial ne sera pas franchement un enseignement secondaire.

Ces résultats pouvaient être présumés des chiffres déjà publiés. En voici qui sont absolument neufs, et qui ont le grand intérêt de fixer des points controversés. Il appert de l'enquête poursuivie par M. Gréard : 1° que les enfants qui forment la clientèle de l'enseignement spécial appartiennent dans la proportion de 68,27 0/0 à des familles d'agriculteurs, de fabricants et de commerçants ; 2° que près des trois quarts des enfants (74.07 0/0) appartenant aux classes industrielles rentrent dans des professions industrielles ; 3° que la grande majorité des élèves (90,78 0/0) arrive à l'enseignement spécial après avoir reçu l'instruction primaire, et n'y vient pas de l'enseignement

classique. « On est donc fondé à dire, conclut justement M. Gréard, que les études spéciales ne sont pas une sorte de refuge. On ne descend pas de l'enseignement classique dans l'enseignement spécial, faute d'avoir réussi ; on s'élève de l'enseignement primaire à l'enseignement spécial par choix et en raison d'aptitudes constatées. »

Ces résultats précis, assis sur des documents positifs qui se complètent et se contrôlent les uns par les autres, sont d'une grande importance. Ils feront tomber, si cela est possible, ces jugements vagues, excessifs, contradictoires, où l'opinion flottait incertaine. Personnellement, avant ces chiffres, devant lesquels il faut s'incliner, j'aurais pensé que les cours spéciaux comptaient beaucoup plus de déchets classiques, et aussi que les élèves se détournant des voies industrielles pour s'égarer dans les administrations publiques étaient plus nombreux. La proportion de ces derniers ne va qu'à 5,12 0/0. Il faut s'en applaudir.

Maintenant, quelle est la valeur de ces contingents de jeunes gens (5,825 pour les neuf départements de l'Académie de Paris) versés dans l'agriculture, l'industrie et le commerce de 1866 à 1880 ? C'est une appréciation qu'il n'est pas facile de formuler avec quelque précision. Il n'en est pas des études générales qui se font dans les collèges spéciaux comme des études professionnelles d'écoles d'arts et métiers par exemple. Dans un espace de 14 ans, celles-ci auraient pu donner leur mesure. Le signe que l'enseignement spécial rend des services appréciés, c'est qu'il progresse. Voilà ce qu'on peut dire de plus certain.

Quelles que soient les difficultés de la question, M. Gréard, qui accepte peu que les choses lui résistent, a cherché les moyens de déterminer le profit que les promotions sorties de 1866 à 1880 avaient retiré de leurs études.

Pour cela, il s'est rendu compte de la durée du séjour des élèves dans les trois cours réguliers de l'enseignement et des résultats des examens pour le diplôme. Or, il résulte des chiffres qu'il a recueillis, « qu'entre la préparatoire et la troisième année la progression va décroissant de plus des trois quarts à un peu plus de moitié, et d'un peu plus de moitié au quart » ; c'est-à-dire que le contingent d'entrée diminue d'un quart environ par année. Quant au diplôme de fin d'études, il n'a été obtenu que par 144 élèves sur 5,825, dans la même période de temps, 110 pour les collèges, 34 pour les lycées.

Cet abandon des études par un quart de chaque promotion à chacun des degrés de l'enseignement est sans nul doute un signe d'insuffisance dans l'instruction acquise, et d'infériorité relative chez les jeunes gens entrés prématurément dans la vie active. Il y a néanmoins à cet égard une réserve à faire. Pour ce qui est de la disproportion entre le petit nombre des diplômés et la masse du reste des élèves, on ne saurait, à mon avis, en tirer de conséquence bien positive. Ces deux points touchant les établissements d'enseignement primaire supérieur comme ceux d'enseignement secondaire spécial, je m'y arrêterai un instant.

Le chiffre modeste de 144 diplômes obtenus en quinze ans par 5 lycées et 24 collèges a de quoi étonner à première vue. Les 4 écoles primaires supérieures de Paris, pour le même laps de temps, n'en comptent de leur côté que 119, bien que le cours de 4e année dans ces maisons soit fortement organisé. Encore est-ce l'appât du droit au volontariat, attaché au diplôme, qui a fait surtout des candidats. Pourquoi dans les lycées, dans les collèges,

dans les écoles, supérieures de Paris, cette égale indifférence à l'endroit du diplôme? C'est que ce parchemin n'est qu'un honneur stérile et qu'il ne sert de rien pour l'accès aux professions de l'agriculture, de l'industrie, des arts industriels, du commerce, de la banque, non plus qu'aux emplois dans les Compagnies de chemins de fer, les institutions de crédit, les administrations privées de toutes sortes. La nature des choses veut qu'il en soit ainsi.

Pourquoi le commerce se soucierait-il de diplômes ? Quand un commerçant prend un jeune homme pour un emploi de début, au bureau ou au magasin, il n'a besoin de trouver chez lui qu'une instruction élémentaire. Les qualités de caractère, certaines qualités physiques selon l'occurrence (1), lui importent plus que l'acquis des connaissances. C'est pour un travail déterminé qu'il le prend. Il n'a pas en vue l'avenir du jeune commis, qui ne sera sans doute que de passage dans sa maison ; il n'a pas à le considérer à l'avance comme un intéressé, un associé ou un successeur. Le diplôme, dira-t-on, est la garantie d'une intelligence développée. Mais l'intelligence commer-

(1) Lorsqu'on n'a pas eu l'occasion de s'occuper de pourvoir ses élèves d'emplois dans le commerce, on ne peut se faire une idée juste de l'importance que prennent certaines convenances dans des circonstances données. En voici quelques exemples. Un bijoutier vous demande un commis pour le magasin. « Surtout, dit-il, qu'il sache se mettre avec goût, qu'il ait de bonnes manières, qu'il soit agréable ; j'habite un quartier de luxe, et un lourdaud n'irait pas à ma clientèle. » Un autre vous dira : « Procurez-moi un employé pour les expéditions, mais un garçon solide, qui ait des muscles ; il lui faudra parfois donner un coup de main pour les chargements, et il y a des touries à remuer. » C'est un épurateur d'huile. Dans un autre cas, il s'agit d'un commis aux écritures ; mais avant tout, on veut un jeune homme de mœurs douces, d'un caractère aimable, élevé, s'il se peut, par sa mère. C'est que la femme du commerçant tient elle-même les livres et qu'elle désire un aide-comptable de rapports faciles. Il n'est pas de chef d'établissement scolaire en relation avec des commerçants pour le placement de ses élèves qui ne puisse citer des faits semblables.

ciale est tout autre chose que l'intelligence scolaire. Toutes deux peuvent se rencontrer dans le même sujet ; mais la première n'est pas une conséquence de la seconde. Le commerçant est même plus porté à se défier des grades universitaires qu'à les accueillir. Il craint, non sans fondement, qu'un diplômé comme un bachelier n'ait de la suffisance, des prétentions incompatibles avec les subordinations nécessaires dans toute maison. Suit-il de là qu'il ne faille pas pour le commerce des jeunes gens formés par des études à la fois générales et appropriées ? Pas le moins du monde. L'instruction, une solide instruction, étendue et variée, une intelligence exercée, assouplie, lorsque les qualités de caractère viennent s'y ajouter, valent dans le commerce un capital. Elles font la fortune du jeune commis, parce qu'elles lui permettent d'être diversement utile au fur et à mesure que les occasions se présentent, de se faire apprécier par les services qu'il rend, de grandir ainsi, de devenir indispensable. J'ai voulu dire simplement qu'un diplôme n'est pas un titre qui s'impose de fait aux maisons de commerce.

Il en est à peu près de même pour l'industrie. Les chefs d'usine pourraient attacher quelque prix au diplôme spécial, puisqu'il suppose une certaine connaissance des mathématiques et du dessin. Mais le diplôme n'est que la garantie d'études générales ; il n'a pas pour l'industriel la valeur déterminée, connue, cotée, du diplôme technique de l'école centrale ou des écoles d'arts et métiers. En prenant un diplômé spécial, le manufacturier ne sait pas quels services il doit en attendre : c'est un employé qu'il aura à former. Il n'en va pas autrement pour l'agriculture. Le diplôme indique un jeune homme apte à faire un apprenti agricole, non un agent utilisable. Il ne peut être l'équiva-

lent du certificat d'une ferme-école ou d'une école régionale.

Ainsi s'explique l'indifférence des jeunes gens à l'égard du diplôme. De là aussi cette conséquence que le nombre des diplômes recherchés et obtenus n'est qu'un faible indice des résultats d'un enseignement qui vise les professions industrielles. La véritable sanction des études dans un collège spécial comme dans une école supérieure, c'est la facilité avec laquelle la maison place ses élèves. Qu'elle produise de bons élèves, on viendra les lui demander. Le diplôme le plus utile est celui que délivre le chef d'un établissement scolaire apprécié.

Il suit de tout ce qui précède que le diplôme officiel de l'enseignement spécial n'est pas destiné à se généraliser à la façon du baccalauréat, à moins que ne triomphent des tendances qui seraient funestes. La plupart des principaux, des proviseurs, des inspecteurs d'académie ont réclamé des sanctions pour le diplôme. Quelques-uns veulent qu'il confère le droit de se présenter à l'école de Saint-Cyr et à l'École polytechnique ; les autres, qu'il ouvre l'entrée des administrations publiques, les postes, les télégraphes, les douanes, les contributions directes et indirectes, les préfectures et les ministères. Chose singulière ! les hommes mêmes chargés des destinées de l'enseignement agricole, industriel et commercial manquent de foi dans la fécondité de cet enseignement. Ils ont devant eux toutes les carrières de l'agriculture, de l'industrie et du commerce, qui offrent à l'activité libre un champ sans limite, et ils trouvent que les débouchés font défaut à l'enseignement spécial. Ils ne voient rien de mieux, d'un côté que de mettre l'enseignement spécial en concurrence avec l'enseignement classique pour le recrutement de nos deux écoles militaires,

de l'autre que de faire dévier vers les administrations et d'engager dans des impasses leurs diplômés, par conséquent leurs lauréats, la fleur de leur jeunesse. Et dire qu'on s'était proposé, en créant l'enseignement spécial, de diminuer l'encombrement qui se produit aux portes des administrations publiques !

Le second point que j'ai réservé, la diminution de l'effectif scolaire par quart à chaque degré des classes, demande aussi quelques développements. Il nous conduira à voir clairement la place et le rôle des écoles primaires supérieures dans le système général de l'enseignement.

Il n'en est pas de l'enseignement spécial, et non plus de l'enseignement primaire supérieur, comme de l'enseignement classique, et il ne convient pas de leur appliquer la même mesure. Pour être utilisées, les études classiques doivent avoir été complètement et fructueusement faites. Dans les programmes spéciaux, comme dans ceux des écoles supérieures, les études se développant, selon l'expression adoptée, par cercles concentriques, ce n'est pas sans un profit positif que l'élève suit les cours même d'une année, et il en retire toujours, en dehors de l'exercice général de l'intelligence, des connaissances applicables. Voilà la réserve à faire. Maintenant, je reconnais volontiers qu'en revêtant un caractère plus secondaire, en formant un tout dont les parties seront plus solidaires, en obligeant davantage par là les enfants à suivre les trois années d'un premier cycle d'études, l'enseignement spécial réalisera un progrès. Mais ne nous faisons pas d'illusion. Il n'y arrivera qu'à la condition de modifier l'esprit de sa clientèle, et aussi de la rendre plus homogène. Il importe d'éclaircir ce point.

La clientèle des collèges spéciaux n'a pas la fixité de la clientèle classique. C'est un fait général. Les raisons en sont multiples. On ne voit pas clairement dans cette catégorie de familles l'utilité des études complètes, on se lasse plus vite de l'insuccès des enfants, on cède plus aussi à leur dégoût du travail scolaire et à leur impatience de la liberté, on est plus pressé de mettre à profit les occasions qui se présentent. Mais ces causes, et d'autres encore, qui tiennent à certaines vues courtes de la classe moyenne, ne suffisent pas à expliquer la proportion les départs prématurés signalés par M. Gréard, et qui se produisent, remarquons-le, dans des établissements qui sont en grande partie des internats, où par conséquent la population scolaire n'a pas la mobilité des maisons d'externes. Il existe une autre cause : c'est qu'un certain nombre de pères ne voient pas un rapport assez étroit entre les études de la classe et la profession qu'ils désirent pour leurs fils.

Je ne fais pas de ce fait un grief contre l'enseignement spécial. Cet enseignement donne ce qu'il peut donner, et il ne peut donner tout. S'agit-il du petit et du moyen commerce ? il suffit. Lorsqu'il mène aux écoles d'arts et métiers, aux fermes-écoles, où se fera l'apprentissage du travail industriel ou agricole, il atteint son but. Lorsqu'il prépare des fils de manufacturiers, appelés à être formés aux affaires par leurs pères, dont ils deviendront les collaborateurs et les successeurs, il répond à son objet. Mais quant aux artisans établis, aux petits fabricants, travaillant dans des ateliers domestiques, pour ainsi parler, avec quelques compagnons et apprentis, je dis que l'enseignement secondaire spécial ne s'ajuste plus aux besoins et aux désirs du père de famille. Alors qu'arrive-t-il? Ne voyant pas d'alliance intime entre le travail scolaire et le métier que

son fils doit exercer, le père se dit que laisser l'enfant au collège jusqu'au terme de la troisième année, c'est aller jusqu'à seize ans; qu'il faudra ensuite le temps de l'apprentissage, que le jeune homme n'aura peut-être plus le goût de la profession ; il le retire après la classe de première année.

Voici, il me semble, où mènent ces observations qui s'enchaînent. Les collèges spéciaux auraient avantage à être allégés d'un contingent d'élèves auxquels ils ne s'approprient qu'imparfaitement, et qui ne font qu'apparaître dans les classes inférieures. Une clientèle plus homogène leur offrirait plus de prise et pourrait être plus facilement maintenue dans les cadres jusqu'au terme des études. D'autre part, les fils d'artisans, de petits fabricants, de contre-maîtres, trouveraient leur profit à suivre les cours d'une école primaire supérieure, où la théorie serait moins séparée de l'application, où le travail de l'atelier, même non spécialisé, serait nécessairement en rapport avec la profession paternelle: car il y a une partie générale dans l'enseignement technique, de telle manière que l'étude et l'apprentissage marchent de front dans une certaine mesure.

La conclusion qui s'impose est donc de créer des écoles primaires supérieures, même à côté des collèges spéciaux, là où les deux clientèles existent, et peut-être dès maintenant dans toutes les sous-préfectures. Qu'elles soient superposées aux écoles primaires et non indépendantes, qu'elles n'aient que deux années de cours, pour qu'il apparaisse bien qu'on ne menace pas les collèges spéciaux ; mais qu'elles se créent. Il n'est ni juste, ni utile qu'une des deux clientèles de la classe moyenne soit sacrifiée à l'autre.

Je voudrais donner plus de corps à ma conclusion par un exemple. Je prends la sous-préfecture de Meaux, dont la population est d'environ 12,000 habitants. Meaux possède un collège classique et spécial qui prospère, et compte près de 400 élèves, dont la plus grosse moitié suit les cours spéciaux. La ville, l'arrondissement, le département, Paris même contribuent au recrutement de cet effectif, qui n'est pas excessif, mais suffit pour constituer un bon établissement public. Or, si l'on décompose les éléments de la population de la ville et de l'arrondissement, il apparaît avec évidence, et que le collège peut se maintenir dans son état actuel par sa clientèle propre, et qu'il existe une autre clientèle à laquelle il s'accommode mal, qu'il n'attire du reste que dans une faible proportion, et qui serait la clientèle naturelle d'une école primaire supérieure. Ouvrons un Annuaire quelconque : nous voyons d'abord les corps d'états qui se rencontrent partout dans une sous-préfecture, serruriers, chaudronniers, ferblantiers, taillandiers, menuisiers, charpentiers, etc. Dira-t-on que l'école primaire suffit aux enfants de ces artisans, s'ils continuent le métier paternel ? Non, elle ne leur suffit pas, et, professionnellement, le collège les dépayse. Meaux et sa banlieue présentent de plus de nombreuses fabriques d'appareils de chauffage, de machines agricoles, de pompes, de blutoirs, de bascules, de cordages, etc. ; des usines, importantes de bois de sciage, de chaux hydraulique. de conserves (usine Chollet), des distilleries, des fonderies de fer, des sucreries, des vermicelleries, etc. On a donc là partout des contremaitres, des chefs d'atelier, des intermédiaires entre l'ouvrier et l'ingénieur ou le patron, c'est-à-dire l'une des plus intéressantes catégories sociales : car elle représente les parvenus de la conduite

régulière et du travail persévérant. L'école primaire suffit-elle à leurs enfants? Non, et le collège les dépayse. Parcourons l'arrondissement. Partout ce sont des fabriques et des usines. Viennent de plus les grandes exploitations rurales. Là aussi, au-dessus des gagistes et des journaliers qui ne donnent que de la main-d'œuvre, se trouvent des intermédiaires, moins pressés que les premiers d'utiliser leurs enfants. Mais si le fils du propriétaire va au lycée, celui du fermier ou du régisseur au collège spécial, pour étudier ensuite dans une école régionale ou une école pratique d'agriculture, où iront les fils de ces chefs en sous-ordre du travail agricole? L'école primaire ne leur suffit pas. Il leur faut une école où ils s'essayent à réfléchir et à raisonner à propos des applications, où ils apprennent à connaître, à comprendre, à manier les principaux outils, où, heureux de l'essor de leurs aptitudes naturelles et des premiers succès de leur jeune habileté, ils s'éprennent à l'avance du métier qui les attend de manière à ne pas être entraînés, comme aujourd'hui, vers les emplois d'écritures où viennent s'atrophier tant de forces vives.

J'aboutis donc par cet autre chemin à ma conclusion première sur la nécessité d'une école primaire supérieure pour les villes qui sont dans les conditions de Meaux, et présentent d'abondantes ressources pour deux clientèles. C'est à l'école primaire supérieure de recevoir toute cette population intermédiaire d'enfants qui s'égare dans le collège spécial ou bien ne sait où se diriger et se prendre.

En marquant le caractère que doit avoir l'enseignement secondaire spécial, M. Gréard détermine celui de l'enseignement primaire supérieur. « L'enseignement primaire,

dit-il, a ses limites nécessaires. Pris à sa base, il comprend et ne peut comprendre que ce qu'il n'est pas permis d'ignorer pour être un homme, que ce qu'il est indispensable de savoir pour être un homme utile. Considéré dans son extension la plus large il admet, il doit admettre *tous les développements qui peuvent contribuer à affermir ces connaissances fondamentales, à les rapprocher des applications*, à les faire tourner au profit tout à la fois de la culture morale de l'enfant et du *perfectionnement de ses aptitudes professionnelles*. Mais ce qui vise au delà de cette portée manque le but. » Les partisans les plus convaincus de l'enseignement primaire supérieur peuvent accepter cette formule. Mais c'est au sens le plus libéral, comme le fait certainement M. Gréard, qu'elle doit être entendue dans la pratique, et avec l'idée formelle que l'enseignement primaire supérieur représente les besoins divers, multiples, progressifs, de la petite classe moyenne et de l'élite ouvrière.

Sachons considérer les choses en face. Les conditions générales de l'industrie vont se transformant sans cesse; les responsabilités morales de l'individu vont sans cesse en augmentant avec l'évolution démocratique de la société : ces deux mouvements ont singulièrement devancé les progrès de l'éducation à tous les points de vue. La mise en valeur de l'homme est donc une affaire de nécessité. L'intérêt national seul nous ferait un devoir de cette préoccupation suprême. Plus que jamais apparaît dans son implacable rigidité la loi de la lutte pour la vie qui condamne les faibles, et s'applique aussi bien aux peuples qu'aux individus. Dans les gênes de notre industrie et les souffrances de notre agriculture, les optimistes ne veulent voir qu une crise passagère. Il serait plus prévoyant d'y craindre une

phase nouvelle de la concurrence internationale. Mais lors même qu'il ne s'agirait que de nous maintenir, l'homme étant l'agent supérieur de la production, il nous faut à tous les étages de la société mettre l'individu au point, c'est-à-dire au degré où il aura toute sa valeur professionnelle. Habituons-nous, instituteurs, à considérer la France comme un atelier : un atelier et un camp.

MARGUERIN.

PÉDAGOGIE DES TRAVAUX A L'AIGUILLE

(Suite) (1).

ALLEMAGNE

Ce qui donne à l'enseignement des travaux à l'aiguille en Allemagne une certaine originalité, c'est que l'étude approfondie du tricot et du crochet précède la pratique de la couture. En un mot, ce que nous considérons comme matière facultative, les Allemands le regardent comme obligatoire et de première nécessité.

J'ai cherché la raison de cette anomalie et je ne me flatte pas de l'avoir trouvée. Il est évident que ce système n'est point rationnel, et qu'il faut plutôt le rattacher aux vieilles coutumes du pays qu'aux idées préconçues de certains pédagogues. Partout on a filé, partout on a cousu, on pourrait presque dire que partout on a brodé, mais on n'a pas tricoté partout. La légende rapporte que Henri II fut le premier qui porta en 1559 des bas de soie tricotés, au mariage de sa sœur Marguerite avec le duc de Savoie; mais l'auteur de ce procédé ingénieux était-il Français ? c'est ce que l'on ne peut affirmer. On sait au contraire que la dentelle au tricot (2) a pris naissance en Saxe vers 1561 et qu'elle est due à Barbara, femme de Christophe

---

(1) Voyez le numéro de mars 1881, t. VII, p. 241.

(2) *Tricoter*, passer des fils les uns dans les autres pour en former des mailles au moyen de certaines aiguilles appelées tricot, par analogie avec les bâtons gros et courts nommés ainsi. « Il la menaça de coups de tricot. » (Dict. de l'Acad.)

On dit aussi tricoter de la dentelle en parlant de la confection de certaines dentelles de fil qui se font sur un oreiller avec des épingles et des fuseaux.

Uttman, morte en 1575. Cette invention devait naître naturellement dans un pays où les laines (laines Électorales) sont considérées comme les plus fines et les meilleures de l'Europe. Ce qu'il y a de certain, c'est que les mœurs influent beaucoup sur l'éducation des peuples. Chez les nations vives, spirituelles et gaies, où la femme tient un rang prépondérant dans la société, où l'homme partage avec sa compagne les plaisirs du monde, le temps consacré au travail est moins long que partout ailleurs, la femme travaille vite pour être libre plus tôt. La coutume des peuples germaniques, peuples pensifs, nébuleux et intempérants, veut au contraire que l'épouse reste à la maison pendant que le mari est à la taverne. Mme de Staël a dit « que les poêles, la bière et la fumée de tabac forment autour des gens du peuple une sorte d'atmosphère lourde et chaude dont les Allemands n'aiment pas à sortir. » Cette atmosphère arrête nécessairement toute rapidité de l'esprit, contribue à développer l'inertie et la lenteur, et retient chez elle la ménagère qui s'habitue peu à peu à une vie monotone en travaillant isolée. Que faire, en effet, pendant les longues heures de solitude, si ce n'est d'en profiter pour se livrer à des occupations minutieuses et utiles qui occupent les doigts plus que l'esprit? On n'a jamais tant brodé qu'au moyen âge, parce qu'alors l'état sédentaire des femmes était tel, que leur aptitude aux travaux de l'aiguille les engageait à broder des vêtements et des tentures. Cette solitude explique le maintien de l'art si ancien de la broderie, sa supériorité sur la peinture dans les premiers siècles et la concurrence sérieuse qu'elle lui fit jusqu'à la fin du XVe siècle.

L'habitude d'une manière d'être paisible et réglée pour la femme, est la base de la vie allemande. Comme symbole

de l'activité silencieuse, on ne pouvait mieux trouver que le tricot : avec de la patience, du temps et de la laine, ne parvient-on pas à fabriquer pour soi et pour les siens des bas, des jupons, des corsages, des pèlerines, des manchettes, etc.? avantage inappréciable dans les contrées où la pauvreté et la mélancolie règnent généralement.

Cette vie de la mère de famille où les aiguilles de toutes grandeurs jouent un si grand rôle, a dû influer certainement sur l'éducation des filles destinées à continuer l'œuvre maternelle, et c'est pour cela qu'au lieu de commencer par la couture si variée dans ses résultats comme dans ses applications, les jeunes Allemandes sont d'abord initiées aux « grandes pénitences » du tricot et du crochet (1).

Pour moi, la meilleure preuve que le système actuel est dû à l'influence de la coutume, c'est que dans ce pays des usages surannés on passe encore le dernier trimestre de l'année à confectionner toute espèce d'objets qui doivent être donnés en cadeaux le jour de Noël. Ces objets sont en grande partie des ouvrages de tricot, de crochet, de couture ou de broderie.

Sous prétexte d'augmenter les plaisirs de la fête et ceux de la reconnaissance, les élèves des écoles perdent une grande partie de leur temps à confectionner,

En 1re division :

Des jarretières, bavettes, manchettes, bas, bordures, pantoufles, guêtres, souliers d'enfant, manches, mitaines, gants, cravates, châles, cols, pèlerines, cache-nez, bonnets, bretelles, bourses, vestes, tapis, etc.;

---

(1) *De l'éducation à l'école et à la maison*, par Julie Burow et Fréd. Kôrner.

En 2me division :

Les objets précédents faits au crochet, des jupons en laine, couvertures, traversins, sacs de différentes espèces ;

En 3me division :

Objets de couture, dessins sur linge, tapisseries, travaux en perles.

L'enseignement classique des travaux à l'aiguille est, du reste, tout à fait moderne. Il y a peu de temps encore que certaines écoles d'Allemagne n'admettaient pas les travaux à l'aiguille, tandis que d'autres les reconnaissaient comme matières obligatoires ; tout dépendait de la bonne volonté de la maîtresse, de son savoir et de la disposition des parents. Cette diversité d'opinions était due à l'absence complète de programmes. On sentait bien le besoin d'avoir un guide, mais personne ne se croyait capable d'en composer un. Cependant des esprits sérieux réclamaient hautement en faveur du développement des travaux à l'aiguille.

« Nous exigeons d'une femme de ménage, disait le docteur Voigt dans ses *Éléments d'éducation*, qu'elle connaisse au moins la confection et la réparation du linge et des vêtements les plus simples. »

« Chaque enfant, écrivait Charles de Raumer dans son *Éducation des filles*, doit savoir tricoter et coudre, à quelque classe de la société qu'elle appartienne. Il faut exercer les jeunes filles à la confection parfaite des bas et des effets de lingerie qui leur sont nécessaires. »

Mlle Augustine Teschner, dans ses *Principes sur l'éducation des filles*, fait cette judicieuse réflexion : « Les travaux à l'aiguille doivent être perfectionnés à mesure que l'enfant avance dans les autres branches d'instruction. »

Et Julie Burow dit aussi : « Savoir coudre, tricoter, raccommoder est non seulement nécessaire dans le ménage, mais c'est un stimulant au travail, en développant l'attention, la patience et l'activité. »

Cette croisade en faveur du développement des travaux manuels dans les écoles, que d'autres auteurs tels que Louise Büchner, Fred. Kôrner, Rosa Fischer avaient entreprise, n'aurait produit aucun effet, si une femme distinguée, Rosalie Schallenfeld, morte il y aura bientôt dix-huit ans (janvier 1864), n'avait consacré sa vie au développement normal de l'enseignement des travaux à l'aiguille. Nommée en 1846 institutrice adjointe à l'école supérieure des jeunes filles de la ville de Berlin, elle ne tarda pas à s'apercevoir de l'ignorance manuelle de ses élèves. Après avoir fait un appel chaleureux à la sollicitude éclairée des parents pour obtenir le matériel nécessaire, elle organisa ses cours et eut un succès tel qu'on créa bientôt trois classes nouvelles de couture. Dès 1817, elle publia un programme et recommanda aux maîtresses de substituer l'enseignement méthodique par division à l'enseignement multiple et personnel. Mlle Rosalie Schallenfeld, après avoir dirigé pendant plusieurs années l'enseignement des travaux manuels, fut nommée directrice de l'école supérieure de Saint-Jacobi à Berlin, et remplacée par sa sœur Agnès, qui tint à propager une œuvre au succès de laquelle elle avait coopéré activement. Mlles Schallenfeld avaient remarqué que les élèves sorties de l'école demandaient à entrer en apprentissage chez la couturière ou la modiste, pour y apprendre, ce qu'elles auraient dû savoir en quittant l'école. Mues par le désir de faire le bien, les deux sœurs avaient cherché d'abord pratiquement, ensuite théoriquement, à fonder un enseignement rationnel,

en rapport direct avec l'âge de l'enfant, sa capacité et ses besoins.

L'incompétence des inspecteurs; l'ingérence souvent maladroite et dans tous les cas intempestive des mères de famille à l'école; la négligence des institutrices, l'ignorance des maîtresses chargées de ce cours spécial dans les nombreuses écoles de filles dirigées par des hommes, l'absence complète de méthode, déterminèrent Rosalie Schallenfeld à publier un traité qui sert aujourd'hui de base à l'enseignement des travaux à l'aiguille dans toutes les écoles de l'Allemagne et de la Suisse. Cette méthode parue en 1861 est intitulée : *Der handarbeits Unterricht in Schulen*, et elle se divise en trois parties : la 1re consacrée au tricot; la 2e au crochet et la 3e à la couture; quatorze planches murales sont destinées à compléter cet enseignement.

Voici le programme (1) qui a servi de base aux plans d'études dressés par Mlles Schallenfeld.

Premier degré.

TRICOT (2)

1er *cercle :* exercices techniques. — 2e *cercle :* tricot des bas.

---

(1) Nous mettons en note les indications pédagogiques que nous avons puisées dans le livre de Mlle Schallenfeld et qui nous paraissent utiles à connaître.

(2) *Matériel d'enseignement:* Grosse laine. —Bande de couleur en drap de castor. — Grosses aiguilles en bois à tricoter.— Échantillons de bon et de mauvais tricot. — Tableau noir, craie, etc. — Poche en toile cirée pour l'empaquetage du travail, portant le nom de l'enfant. (Ceci rappelle le *lap-bag* anglais.) — Un peloton de coton écru ou de coton de couleur claire uni. — Deux aiguilles à tricoter.

Interrogations : Combien de mouvements faut-il pour faire une maille ? — Quel est le premier mouvement, le 2e, etc. ? — Dessinez une maille ? — Quel doit être l'intervalle entre les mailles ? — Comment

Deuxième degré.

CROCHET (1)

1er cercle : dessin au crochet par la réunion de différentes espèces de mailles. — *2e cercle :* dessin au crochet par la réunion de différentes couleurs et espèces de mailles.— *3e cercle :* crochet de formes.

Troisième degré.

EXERCICES PRÉLIMINAIRES

1er cercle : étude des différentes coutures (2). — *2e cercle :* exercices dans la marque du linge (3). — *3e cercle :* exercices dans le raccommodage (4).

---

faut-il diminuer un bas ? — Pourquoi faut-il diminuer ? — L'enseignement du tricot se fait mécaniquement comme en Angleterre.

Pour apprendre à faire le côtelé, la maîtresse s'assure si toutes les élèves ont le même nombre de mailles sur leurs aiguilles, puis elle prend un tricot et elle fait l'opération en disant une, deux, à l'endroit, une, deux à l'envers, une, deux à l'endroit et ainsi de suite.

Les enfants tricotent en même temps en comptant comme la maîtresse.

(1) Durée 6 heures par semaine pendant 3 mois.

Matériel d'enseignement : Coton blanc. — Coton rouge. — Grand crochet en acier. — Cahier avec des carrés, — un crayon, — une feuille de papier blanc, une feuille de papier bleu. — Ciseaux. — Plusieurs objets faits au crochet. — Tableau noir quadrillé en rouge, les carrés ayant 4 centimètres de dimension. — Règle, craie, éponge, modèles au crochet à deux couleurs, etc.

(2) Durée 6 heures par semaine pendant 6 mois.

Matériel : Tableau noir. — Echantillons en toile fine ou grossière bien ou mal travaillée. — Figures de plantes textiles, etc. — 50 à 60 centimètres de toile assez forte pour chaque écolière. — Deux espèces de fils à coudre, — aiguilles, dé, pelote, etc.

(3) Marque. — Durée de 4 à 6 heures par semaine pendant 3 mois.

Matériel : Tableau noir quadrillé en rouge divisé en carrés de 3 centimètres pour enseigner la manière de faire les points. — Bandes étroites avec différents alphabets, canevas, coton, etc.

(4) Durée 4 heures par semaine pendant 6 mois.

Matériel : Tableau noir. — Tableau modèle. — Morceaux de toile — Aiguilles à repriser. — Morceaux de toile cirée.

Quatrième degré.

COUTURE DU LINGE

1er cercle : la coupe (1). — *2e cercle :* confection des différents objets de lingerie. — *3e cercle* : rentraiture.

Cinquième degré.

TRAVAUX DE LA 3e CATÉGORIE

1er cercle : broderie de lettres et de noms. — *2e cercle :* différents travaux manuels servant à l'embellissement de l'étoffe.

Comme on le voit, le tricot et le crochet sont enseignés dans les classes inférieures ; la couture, la coupe et la broderie dans les classes supérieures. Mais ce programme n'est pas assez détaillé pour servir de guide aux institutrices, ct c'est en le développant de diverses manières que Mlles Schallenfeld sont parvenues à créer trois types distincts répondant à trois degrés d'enseignement différent : celui de l'enseignement élémentaire, celui de l'enseignement supérieur, celui des écoles supérieures de *demoiselles*.

PLAN D'ÉTUDES POUR LES ÉCOLES ÉLÉMENTAIRES (2)

6 heures par semaine, soit dans la classe du matin, soit dans la classe du soir.

IIIe division, classe A.

COMMENCEMENT DU TRICOT. — *Tricot des bas.* — Étude du tricot uni et à l'envers en faisant une bande. Lorsque l'élève est exercée dans la confection des mailles, on passe au tricot des bas.

---

(1) Durée 4 heures par semaine pendant 3 mois.

Matériel : Tableau noir. — Tableau modèle. — Étoffe à couper. — Grande feuille de papier. — Bande de carton de 25 centimètres devant servir d'unité de mesure. — Nombreux exercices de coupe sur papier remplaçant l'étoffe avec assemblage.

(2) Voy. *Der Handarbeits-Unterricht in Schulen. Frankfurt am Main*, 1878, p. 33.

IIe division, classe B.

TRICOT ET CROCHET. — *Semestre d'été.* Tricot du bas bien fait et d'une bonne forme. — *Semestre d'hiver* : Le crochet.

Classe A.

TRICOT ET CROCHET. — *Semestre d'été.* Pendant cinq semaines au moins répétition du tricot. Dans la deuxième moitié du premier trimestre on perfectionnera des travaux pour la fête de Noël (couture et travaux au crochet) ; cependant on n'y autorisera que les enfants qui auront déjà acquis une bonne dextérité. Depuis le nouvel an, on exercera les élèves au crochet.

Ire division, classe B.

LA COUPE ET LE RACCOMMODAGE. — *Semestre d'été jusqu'aux vacances.* Raccommodage, et jusqu'à Noël travaux faciles de couture, surtout pour les réparations. Dans les quatre ou cinq semaines qui précèdent Noël on fera travailler à des ouvrages pour ce temps. Depuis Noël jusqu'à Pâques : coupe de patrons pour linge de corps et pour lit.

COUTURE DE LINGE ET BRODERIE. — *Semestre d'été.* Couture de chemises d'homme et de femme et leur raccommodage. De la Saint-Michel jusqu'à Noël : répétition des travaux de Noël. Jusqu'à Pâques : broderie sur blanc et marque.

Étude exagérée du tricot et du crochet, couture reléguée au second plan, coupe et broderie apprises en trop peu de temps : telles sont les observations que suggère la lecture de ce plan d'études ainsi que du suivant.

PLAN D'ÉTUDES POUR LES ÉCOLES SUPÉRIEURES (1)

VIe division.

TRICOT. — *Semestre d'été.* Exercices techniques de la bande. — *Semestre d'hiver.* Confection de bas pour l'élève même.

Ve division.

TRICOT ET CROCHET. — *De Pâques à Noël.* Étude d'une bonne confection de bas dans les différentes grandeurs. — *Du nouvel*

(1) Voy. *Handarbeits-Unterricht in Schulen*, p. 36.

an à Pâques. Exercices dans les différentes espèces de mailles au crochet.

IVe division.

COUTURE ET CROCHET. — *De Pâques à la Saint-Jean.* Exécution de modèles dans les différentes couleurs. — *Jusqu'aux grandes vacances.* Dessins au crochet. — *Dans les quatre semaines avant Noel.* On confectionnera des travaux pour cette fête ; ces travaux ne seront autorisés que pour les élèves qui ont acquis déjà une certaine habileté.

IIIe division.

BRODERIE. — COUTURE. — RACCOMMODAGE. — *De Pâques à la Saint-Jean.* Marque sur linge. — *De la Saint-Jean à la Saint-Michel.* Travaux de couture simple. — *De la Saint-Michel à Noel.* Répétition du tricot. — *Du nouvel an à Pâques.* Raccommodage.

IIe division.

COUPE ET COUTURE DU LINGE. — *De Pâques à la Saint-Jean.* Coupe de patrons pour linge de corps et de lit. — *De la Saint-Jean à Noël.* Confection de chemises de femme. — *Du nouvel an à Pâques.* Commencement de broderie sur blanc.

Ire division.

COUTURE, BRODERIE ET COUPE. — (1re année) *De Pâques à la Saint-Michel.* Confection de chemises pour hommes. — *De la Saint-Michel à Noël.* Répétition des travaux de broderie. *Du nouvel an à Pâques.* Broderie de lettres. — (2e année). *Semestre d'été.* Coupe et couture de la chemise. — *3e trimestre.* Raccommodage. — *4e trimestre.* Coupe et couture de robes et de pantalons.

La différence entre le plan d'études des écoles élémentaires et celui des écoles supérieures de filles est peu sensible, si ce n'est dans l'étude de la coupe, en première divisîon.

Le plan d'études pour les écoles supérieures de demoiselles est fait pour la bourgeoisie. Les élèves appartiennent à une couche sociale plus aisée, elles peuvent par conséquent se livrer à des travaux plus mondains ; aussi la

broderie et la tapisserie couronnent-elles cet édifice assez singulièrement construit, il faut l'avouer.

PLAN D'ÉTUDES POUR LES ÉCOLES SUPÉRIEURES DE DEMOISELLES (1)

VIIIe et VIIe division.

TRICOT.

VIe division.

CROCHET. — En cas de besoin, il est permis de répéter les travaux au crochet dans la dernière moitié du trimestre qui précède Pâques.

Ve division.

COUTURE. — Jusqu'à la mi-février ; alors répétition jusqu'à Pâques, lorsque ces travaux n'ont pas eu lieu dans la 6e division.

IVe division.

POINT DE BRODERIE. — Depuis les grandes vacances : *raccommodage* jusqu'à la mi-novembre, puis commencement de la *broderie surblanc.*

IIIe division.

COUPE DE PATRONS. — Pour le linge de corps et de lit jusqu'aux grandes vacances, et *confection de chemises de femme.*

IIe division.

CONFECTION DE CHEMISES POUR HOMMES. — Jusqu'à la Saint-Michel. — *Broderie de luxe,* jusqu'à Noël, et enfin broderie sur canevas (tapisserie).

Avant d'étudier le mérite de cette méthode, il est bon, nous le croyons du moins, de chercher dans les textes officiels de la pédagogie allemande si cette méthode a été acceptée et jusqu'à quel point elle a pu être modifiée.

Trois importants documents nous permettent d'éclairer le lecteur à ce sujet; nous voulons parler des programmes des écoles normales de Bavière, de Saxe et d'Autriche.

---

(1) Voy. *Handarbeits-Unterricht in Schulen*, p. 37.

Le programme de l'école normale de Munich a cela d'excellent qu'il donne un plan d'études pour l'école préparatoire et que l'école préparatoire n'est, après tout, qu'une école primaire, composée d'élèves choisies et destinées à devenir institutrices.

La méthode Schallenfeld est trop universellement estimée en Allemagne pour n'avoir pas fait sentir partout son influence, et le rédacteur du programme bavarois a su s'en servir, tout en le modifiant heureusement.

C'est toujours le tricot et le crochet qui forment les matières obligatoires du premier cours; mais la couture joue dans les second et troisième cours, le rôle que lui assigne son importance incontestable.

Le plan d'études des écoles préparatoire et normale d'institutrices de Munich date de l'année 1878.

ÉCOLE PRÉPARATOIRE DE MUNICH

1er Cours.

1° Tricot. — Exercices préliminaires. — Mouvements des mains et des aiguilles, dénominations de ces mouvements. Instruction sur la manière de jeter le fil et de former la maille. — Étude de la maille à l'endroit, de la maille à l'envers, en faisant une bande de 32 mailles de largeur. — Étude de l'augmentation et de la diminution des mailles.

Application: Tricot des talons, tricot du bas, selon la règle prescrite. — Tricot du bas entier, selon la règle prescrite par la maîtresse. — Même travail avec des dimensions différentes.

2° Crochet. — Comparaison de la maille du crochet avec la maille du tricot. — Étude, en crochetant une bande, des mailles en l'air, des petites mailles, des brides simples et des brides doubles. Continuation du crochet comme préparation au crochet artistique et en particulier au crochet de dessin. Bases géométriques. Faire au crochet le triangle isocèle et le triangle équilatéral en commençant par la base et par le sommet, — le carré et le rectangle en commençant par le milieu, — le rond en commençant par le centre.

2e Cours.

1° Couture. — Exercices préliminaires pour la couture en blanc. — Travail à une bande en toile contenant les principales espèces de points : point devant, piqûres, points arrière, ourlet, surjets, demi-points, points croisés, points à treillis.

Marquer le linge. — Lettres et chiffres au point croisé. — Reprises du tricoté et du tissé. Reprises ordinaires et à la maille.

2° Tricot et crochet. — Continuation,

3e Cours.

1° Couture du linge. — Tirer le fil et préparer la couture au fil. Application des points étudiés dans les cours précédents.— Combinaison des points pour les ourlets et les coutures. — Ourlet ordinaire, ourlet piqué, ourlet à jour.— Couture piquée, couture à surjet, couture rabattue, boutonnière, point de feston. — Toutes ces coutures se font à la table d'exercices et on les applique à des objets usuels.

2° *Remmaillage et raccommodage des bas.*

ÉCOLE NORMALE DE MUNICH

1er Cours.

1° Coupe, assemblage de draps de lit et taies, de nappes et serviettes, de caleçons, de chemises d'enfants et de femmes, Rapiéçage des étoffes de toile, de coton, etc. Revision du tricot, du tricot artistique, du crochet, du raccommodage et du remmaillage.

2e Cours.

2° Étude à la bande modèle des reprises dans le linge damassé et dans d'autres étoffes.

Points de feston et de cordonné. — Revision. — Instruction sur l'enseignement méthodique des travaux d'aiguille à l'école primaire.

Le plan d'études des écoles normales d'institutrices de la Saxe date du 29 janvier 1877. Il est moins explicite que celui de Munich, les élèves maîtresses devant connaître à fond le tricot, le crochet, la couture et la broderie avant d'entrer à l'école normale. Ce qu'on exige d'elles au début

représente donc dans son intégralité le programme de Mlles Schallenfeld. Quant à l'enseignement donné à l'école normale, il ne concerne que la coupe, le raccommodage et l'assemblage du linge. La seule différence à signaler consiste dans l'emploi de la machine à coudre, que les deux sœurs repoussaient de toutes leurs forces comme nuisible à la santé des enfants et au développement de leur habileté manuelle.

ÉCOLE NORMALE D'INSTITUTRICES DE LA SAXE

Les élèves doivent connaître déjà le tricot et le crochet, de façon à n'avoir plus besoin de leçons dans ces deux branches spéciales; elles doivent en outre connaître les différents points de la couture et de la broderie et savoir les exécuter sans difficulté et sans fautes grossières.

Il est désirable, pour l'ordre de l'enseignement, que toutes les élèves exécutent à la fois le même travail : on le choisira, autant que possible, de façon que la pièce de lingerie faite en classe soit utilisable.

5e classe (2 heures).

Manière de prendre mesure; dessin de patrons sur une échelle réduite, coupe et assemblage de linge de table et de maison; raccommodage sur toile et sur coton.

La couture se fait alternativement à la main et à la machine (machine à point de chaînette et machine à double fil). Broderie sur linge.

4e classe (2 heures).

Suite du programme de la classe précédente. Linge de lit et de corps. Raccommodage du nappage, des étoffes à dessin, de la toile damassée.

3e classe (2 heures).

Lingerie plus fine : raccommodage des diverses étoffes servant à la confection des vêtements.

2e classe (2 heures).

Suite du programme de la classe précédente avec de nouvelles applications. — Manières de prendre la mesure des vêtements de femme. — Dessin de patrons.

1re classe (2 heures).

Suite de l'enseignement de la coupe. — Méthodologie de l'enseignement des travaux à l'aiguille à l'école primaire.

Le dernier des trois documents que nous avons à publier se ressent aussi de l'influence de la méthode Schallenfeld; mais il s'en éloigne cependant beaucoup plus que ceux de Munich et de Saxe.

C'est toujours l'étude de points spéciaux; seulement, au lieu de commencer par le tricot, on débute par le crochet, et l'on termine par le filet, la tapisserie et la broderie. Sur trois années (nous ne parlons pas de la quatrième année réservée pour la revision des matières) on n'en consacre que la moitié d'une à la lingerie et à la coupe. Cette division fort inégale du travail manuel s'explique par la faveur constante que les peuples de l'Autriche ne cessent de prodiguer à ces objets de fantaisie que créent à l'envi les doigts agiles des femmes de ce pays.

Encourager ces travaux dans les écoles normales, n'est-ce pas indiquer aux futures institutrices qu'elles auront à les enseigner à leurs élèves, non pas comme travail de luxe, mais comme travail de rapport?

ÉCOLE NORMALE D'INSTITUTRICES DE L'AUTRICHE
(Cislcithanie).

1re année (2 heures).

Crochet. — Les diverses sortes de maille. — Crochet d'après des modèles dessinés et crochetés. — Formes géométriques, particulièrement le cercle. — Crochet tunisien. — Objets crochetés pour l'usage domestique.

Tricot. — Les diverses sortes de mailles. — Tricot d'après des modèles dessinés et tricotés. Formes géométriques, particulièrement le cercle. — Confection de bas et d'autres objets pour l'usage domestique. — Ravaudage des bas.

2e année (2 heures).

LINGERIE ET COUPE. — Les divers points de couture, en série systématique. Dessin de patrons. — coupe et assemblage de toute espèce de linge de maison et de corps. — Reprise et rapiéçage de linge. Machine à coudre. — Marque du linge.

FILET. — Les diverses sortes de mailles. Formes géométriques, droites et obliques. — Raccommodage du filet. — Confection d'objets pour l'usage domestique.

3e année (2 heures).

TAPISSERIE. — Les divers points en série systématique. — Tapisserie d'après des modèles. — Lacet, son emploi comme garniture. — Broderie anglaise. — Broderie française. — Méthodologie spéciale. — Les élèves assistent aux leçons données à l'école d'application.

4e année (2 heures).

Revision des matières du cours entier. — Exercices pratiques à l'école d'application (1).

Ce programme, dû à l'influence des mœurs de la contrée, a été édicté le 26 mai 1874, mais il ne paraît pas avoir obtenu les suffrages des institutrices. Une sorte de réaction est née tout d'un coup contre l'enseignement du tricot, du crochet, etc., au détriment de la couture, et dans une assemblée des maîtresses d'école réunies à Vienne sous la présidence de l'inspecteur primaire M. Swoboda, on agita différentes questions relatives aux travaux à l'aiguille.

Les sujets de discussion étaient les suivants :

1° Convient-il de se servir des machines à coudre dans les écoles populaires ?

---

(1) Les programmes des écoles normales d'institutrices de Munich, de la Saxe et de l'Autriche viennent d'être publiés par le Ministère de l'Instruction publique et des Beaux-Arts dans un volume intitulé : *les Écoles normales primaires à l'étranger, Recueil de documents concernant l'organisation et les programmes d'études.* — Paris. Imprimerie Nationale. 1881. — In-4°.

2° La couture doit-elle obtenir la première place dans les travaux à l'aiguille?

3° Doit-on accorder une plus grande part à l'enseigne ment de la coupe?

4° Serait-il bon de bannir des études la broderie?

5° Doit-on faire faire le même travail à tous les enfants d'une même classe?

6° Le nombre des heures consacrées hebdomadairement aux travaux à l'aiguille est-il suffisant?

7° Doit-on commencer les travaux à l'aiguille à partir de la 1re et de la 2e classe, ou cet enseignement doit-il n'être donné qu'à partir de la 3e?

La question sur les machines à coudre souleva une véritable tempête. Certaines institutrices déclaraient l'usage de ces machines dangereux et inopportun, d'autres le considéraient comme utile. Au moment du vote, il y eut partage et la question ne put être tranchée.

La seconde proposition qui détruisait toute l'économie des plans d'études de Mlles Schallenfeld, puisqu'elle donnait le pas à la couture sur le tricot, fut adoptée à une grande majorité.

On décida aussi de contraindre les élèves à tailler les patrons des vêtements qu'elles auraient à faire; on déclara inadmissible l'enseignement de la broderie dans les écoles populaires; on déclara enfin qu'on ferait faire le même travail à toutes les élèves d'une même division et qu'on enseignerait la couture dès la première classe (1).

Si les institutrices de Vienne maintiennent ces décisions, il est probable que le programme des écoles normales

(1) Voyez *Mente ecuore*, revue mensuelle de Trieste, novembre 1876.

sera changé, et alors adieu à tous ces petits travaux de crochet, de tricot, de lacet, de broderie qui font le bonheur des écolières allemandes.

Les documents que nous venons de publier confirment ce que nous avons dit de l'influence de la méthode Schallenfeld. Les auteurs ont naturellement cherché à expliquer les motifs qui les ont engagées à commencer par l'étude des points spéciaux tels que le tricot ou le crochet.

« Tricoter est ce qu'il y a de plus simple et de plusfacile; il suffit d'avoir les mains agiles et l'œil exercé. Ce travail n'absorbe surtout que les plus minimes forces intellectuelles, telles que l'intuition, la mémoire et le souvenir. La main n'est ici qu'une sorte d'instrument pour conduire les aiguilles et celles-ci ne sont pas aussi petites que les aiguilles à coudre ; elles sont plus aisées à tenir et ne peuvent blesser comme les autres aiguilles et les ciseaux (1). »

L'emploi du canevas et de l'aiguille épointée que je recommande, exerce tout autant nos jeunes enfants et les conduit plus promptement à la couture.

« L'enseignement du crochet complète ce qu'on a laissé de côté pendant l'enseignement du tricot. Sans le crochet, le tricot n'est pas achevé par le tricotage du

(1) Voy. *Enseignement des travaux à l'aiguille dans les écoles primaires, etc.*, par Ros. et Ag. Schallenfeld, traduit d'après la 6e édition par Fr. Jos. Orth. Paris, Delagrave, 1879, in-8°, p. 42. *Methode von Agnes Schallenfeld*: drihe und vierte Stufe: Das Nahsen, Funste verbesserte Aufflage, revidirt von AlbertineHalle Frankfurt am Mein, 1881. In-8°. Voyez aussi *Der Handarbeits-Unterricht in Schulen*, etc., von Rosalie Schallenfeld und Agnes Schallenfeld, mit einem vowort von Karl Bormann, Fancfuts am Main 1878, in-8° et *Prakisuche nweisung zur Erteiiung des Uandarbeitsunterrichts nahs der Schallenfeld'schen. Méthode*, etc. Franhfurt am Main, 1881.

bas. C'est un travail simple et facile, utilisé pour beaucoup de choses, c'est pour cela qu'il doit être bien exercé (1).

Après avoir passé quelques années à tricoter et à crocheter, l'enfant commence à étudier les différentes espèces de couture, et s'exerce dans la marque du linge, le rapiéçage, la coupe du linge et la réunion des pièces taillées en petit sur le papier.

L'idée fondamentale de la méthode Schallenfeld est de conduire l'enfant du facile au difficile : le tricot ne présente pas de difficultés, le crochet est un travail simple; la couture demande, au contraire, un œil plus exercé, une main plus habile et plus sûre, des doigts plus déliés et plus forts. La suite exige une intelligence plus développée, une attention plus soutenue, une plus grande initiative.

Au point de vue didactique, cette méthode est inattaquable ; mais au point de vue pratique elle est, à notre avis, défectueuse.

En effet, que doit-on enseigner à l'élève d'une école primaire? Naturellement ce qui peut lui être le plus utile pendant sa vie. Or, quoi de plus utile pour une jeune fille que de savoir coudre et faire ses vêtements? Sans doute, le tricot et le crochet, surtout en Allemagne; présentent certains avantages qu'il ne faut pas dédaigner, mais, depuis bien des années déjà, la mécanique a pris une telle extension que les produits manufacturés l'emportent sur tous les marchés par la modicité du prix et la solidité de la confection. Le bas, à tout prendre, ne compose pas à lui seul notre costume, et il est moins coûteux d'en acheter une paire que de faire faire un habillement, quelque simple qu'il soit, par une couturière. Sans

---

(1) Voy. *Enseignement des travaux à l'aiguille*, etc., p. 47.

doute, la méthode Schallenfeld ne rejette pas l'étude de la couture ; mais elle ne lui consacre pas un temps suffisant, et les élèves ne peuvent acquérir l'habileté et le savoir nécessaires. Nous ne saurions trop le répéter, on semble faire de l'écolière allemande une future ouvrière, travaillant pour les autres ; on n'en fait pas assez une future mère de famille, apte à vêtir les siens et à entretenir le linge du ménage.

Un inspecteur anglais, M. Le Page Renouf, disait, il est vrai, en parlant de l'Allemagne : « Toutes les servantes allemandes sont de bonnes couturières et aucune fille de ce pays ne trouverait une place si elle ne savait pas repriser ses propres habits et ceux de ses maîtres (1) » ; mais il en est de *toutes ces servantes* comme du *tout Paris* de la chronique, ce n'est qu'une infime minorité.

Quoi qu'il en soit, nous ne pouvons qu'applaudir aux excellentes intentions des sœurs Schallenfeld.

« Plus l'école est destinée aux enfants des classes ouvrières, disent-elles, plus cet enseignement doit commencer de bonne heure. Plus leur origine est basse, plus les petites filles sont obligées de prêter, dès l'âge le plus tendre, leurs forces aux soins du ménage ; plus aussi les filles doivent être mises en demeure de faire avec zèle, habileté, propreté, ordre, tous les travaux manuels de la maison. Plus basse est la classe d'où sort la petite fille, plus l'éducation intellectuelle est faible et plus la tentation pour les passions sensuelles sera forte, si le goût pour la vie domestique n'a été éveillé et si les vertus n'ont été cultivées avec fruit.

« Je conclus en disant : l'*amour* pour les travaux ma-

(1) *Report*, 1877-1878, p. 497.

nuels utiles et l'habitude de profiter de chaque moment de loisir peuvent et doivent présenter un remède contre la paresse, contre le danger de remplir — vu le manque d'occupation, l'absence d'éducation et de bon goût pour ce qui est élevé — les heures de loisir par des lectures démoralisantes et même par un abandon à de violentes passions.

« C'est pour cela que les travaux manuels sont un objet d'enseignement très important pour les filles (1). »

Tout cela est moral et sain. Les auteurs ne considèrent pas les travaux manuels comme de simples connaissances techniques ; elles les préconisent non seulement parce qu'ils sont une provocation à la patience, au zèle, à l'attention pour les petites choses, à l'économie en général, mais aussi et surtout parce qu'ils sont la source d'une certaine spontanéité d'action chez les élèves.

C'est un progrès moral qu'elles recherchent, et elles s'efforcent de l'atteindre par le raisonnement et l'étude approfondie de la matière.

« Le but des travaux manuels, disent-elles, consiste donc à poser le fondement de tous les travaux à l'aiguille du sexe féminin, à perfectionner cette branche d'instruction de telle sorte que la fille, la femme soient capables d'exécuter tous les travaux qui se rencontrent dans le ménage, à contribuer au bien-être intérieur et au perfectionnement de l'éducation générale de la femme.

« Le signe caractéristique des travaux manuels du ménage réside dans l'emploi exclusif de l'aiguille et des ciseaux, car le crochet n'est qu'une aiguille à pointe recourbée. Les travaux peuvent alors se ranger en *trois catégories*, selon le matériel employé et le genre de leur exécution.

---

(1) Voyez *Enseignement des travaux à l'aiguille*, p. 16.

« *La première catégorie* ne renferme que les ouvrages faits avec du fil, de la laine, du coton, de la soie, matières qui servent à former l'objet même. Dans cette catégorie on rangera le tricot, le crochet, le filet;

« *La deuxième catégorie* comprend les ouvrages dans lesquels l'ouvrière divise les étoffes pour les réunir de nouveau et en former des objets tels que les vêtements. Ici on rangera la couture et le raccommodage du linge, la coupe des habits et les modes.

« *La troisième catégorie* renferme les ouvrages pour lesquels l'ouvrière applique du fil, du coton, de la laine, etc., sur une étoffe, pour rendre cette dernière plus utile et plus belle, et qu'on désigne sous le nom général de *broderie.*

« Nous avons donc pour chaque école comme travaux indispensables :

« Dans la première catégorie : le tricot, le crochet, le filet, la dentelle ; dans la deuxième : la couture, le raccommodage et la rentraiture ; dans la troisième : la broderie ».

Le même esprit préside à l'enseignement méthodique des travaux à l'aiguille.

La maîtresse qui doit se faire une haute idée du but qu'elle poursuit, s'interdit tout enseignement machinal. Les mains n'étant que les esclaves dociles de l'esprit, elle s'adresse à l'esprit des élèves. Comme son devoir est d'éveiller la spontanéité d'action, elle ne donne que les indications nécessaires, et ne participe à aucun travail des écolières. En dégageant la théorie de la pratique, les enfants sont amenées à juger elles-mêmes leurs travaux, et, par l'intuition et la comparaison, à inventer. Pour obtenir de tels résultats, il faut aller du simple au composé, du connu à l'inconnu; il faut que les exercices du travail correspondent au développement des forces intel-

lectuelles et corporelles, surtout de la main et de l'œil, que la pratique précède la théorie, enfin qu'on enseigne les différents travaux les uns après les autres et jamais ensemble.

Cette dernière prescription pédagogique, M[lles] Schallenfeld la recommandent spécialement : car elles se plaignent que l'on permette à une partie des élèves de tricoter, à une autre de coudre, et cela d'après les ordres des mères de famille (1). « Mais qui se propose un but, doit le poursuivre, et ce ne sont pas les exigences des mères qui doivent en faire dévier. — Qui est-ce qui permettrait aux parents de désigner le livre de lecture ou même le morceau que les enfants auront à lire? Une pareille suprématie doit cesser d'exister. L'école conservera ses droits en tout. Les élèves d'une même division feront le même genre de travail et le même exercice dans ce travail. — Mais qu'on ne s'imagine pas convaincre facilement les parents de cette vérité. Beaucoup de mères seront assez obstinées pour ne pas prêter l'oreille à des observations raisonnables et fermeront les yeux sur les plus grands succès. — Cependant ne craignons pas ce combat pour la bonne cause. — Il n'y a pas de victoire sans combat. »

On voit par ces sages réflexions que les écoles de France et d'Allemagne n'ont pas toujours à se louer de l'ingérence des mères de famille dans les questions d'enseignement.

M[lles] Schallenfeld proclament bien haut que l'enseignement des travaux manuels doit avoir une influence sur l'éducation : « L'enseignement, disent-elles, doit compléter l'éducation d'une femme de ménage, rendre cette

---

(1) Voyez *Enseignement des travaux à l'aiguille*, p. 28.

femme capable d'exécuter tous les travaux domestiques avec discernement et circonspection, avec réflexion et bon goût. Il faut aussi que cet enseignement fasse envisager l'objet sous tous ses côtés et trouver en lui l'idée de l'exécution ; réveiller, par la considération de tous les travaux à exécuter, l'intelligence et le jugement ; car en travaillant, on peut aussi bien réfléchir sur son ouvrage que sur des choses étrangères (1) ».

Les procédés pédagogiques ne manquent pas non plus. La nomenclature des règles et des lois de la couture, les entretiens sur les étoffes, leur valeur et leur utilité forment des dialogues instructifs entre la maîtresse et les élèves. Pour tout ce qui est fondé sur des faits, on emploie la méthode acroamatique ; pour les répétitions, on se sert de la méthode euristique ou d'invention. La maîtresse doit parler clairement et à haute voix et s'arrêter dès qu'elle s'aperçoit de la fatigue des élèves. Les questions seront précises, courtes et bien déterminées, de façon à ne produire qu'une seule réponse, autre que celle de *oui* ou *non*. Pour captiver l'attention, la question sera adressée à toute la classe, le nom de l'élève interrogée ne venant qu'après la question faite. On pourra faire donner la réponse en chœur par les élèves, mais il ne faudra jamais indiquer le commencement de la phrase.

L'enseignement des travaux manuels sera complété par la reproduction des figures au tableau, des modèles en étoffe de grandeur suffisante et de couleurs vives ; enfin, par un musée spécial renfermant les plantes et les animaux qui fournissent les matières employées, les machines qui forment ces matières, etc. etc.

---

(1) *Enseignement des travaux à l'aiguille*, p. 30.

Ce qui arrête l'accomplissement d'un programme si complet, c'est le matériel; mais de même que Mlles Schallenfeld, en signalant les qualités principales d'une bonne maîtresse, semblent croire à la possibilité d'en rencontrer un nombre suffisant, de même elles passent par-dessus les difficultés, comptant avec la foi sincère des apôtres sur la générosité des municipalités et l'intelligence des familles.

« La toile sera achetée par pièces entières; le canevas et la toile pour dessins, en quantité suffisante; le fil, le coton par boîtes; la laine par kilogramme; les aiguilles par paquets. Il va sans dire que l'avantage de cet achat sera pour la maîtresse. Les parents se chargeront de l'achat du coton pour les bas et de la toile pour les chemises ainsi que les autres objets de lingerie. Dans les écoles fréquentées par les enfants des pauvres les dépenses deviennent *une affaire* importante, les enfants ne pouvant pas toujours acheter au temps voulu le matériel nécessaire. Pour ces écoles, qui sont les véritables écoles publiques, le patron, la *commune*, *l'autorité* municipale, fourniront *gratis* le matériel. Tout cela peut se faire à peu de frais. L'école se chargera de l'achat du coton pour les bas et des aiguilles à coudre. Les bas achevés seront vendus aux parents au prix de revient (1); il en sera de même des chemises et de tout autre linge confectionné; ou bien les enfants travailleront pour les maisons de bienfaisance, pour les hôpitaux qui fourniront le matériel; ou bien encore les objets faits à l'école seront vendus aux sociétés de secours ou à des particuliers, qui les donneront aux pauvres comme *cadeaux* à *Noël* ou à *Pâques*. De cette manière, l'école

(1) Cette coutume existe en Angleterre; nous l'avons précédemment signalée à nos lecteurs.

aura peu de frais à supporter pour enseigner la couture et le tricot; il ne faut ainsi qu'une certaine avance pour l'achat du matériel. Les élèves les plus exercées pourront coudre et tricoter pour le public, comme cela a lieu dans certains établissements appelés *ouvroirs* (1).

« Il ne s'agit plus que de se procurer le matériel pour les pièces destinées aux exercices pratiques. Le matériel pour la couture exige un 1/2 mètre de toile, du fil et des aiguilles, 1 franc; du fil pour le dessin, 40 centimes; le fil pour le raccommodage, 50 centimes; total: 1 fr. 90 c. L'enfant possède de cette manière le matériel nécessaire pour s'exercer pendant une année entière, et même plus, et apprendre trois espèces utiles de travaux manuels. »

Nous ne pouvons qu'applaudir à de telles recommandations et joindre nos éloges à tous ceux que l'on décerne depuis longtemps aux sœurs Schallenfeld; mais, en Allemagne, comme ailleurs, les programmes, les discours, les conseils, quelque bons qu'ils soient, n'empêchent pas la triste réalité. Aussi ne devons-nous pas nous étonner de voir, à la vingt-troisième Assemblée générale des instituteurs allemands, tenue à Brunswick en juin 1879 (2), M. Schnœll demander comme une nouveauté que, dans les écoles primaires rurales, les travaux à l'aiguille soient enseignés aux filles!

(1) Ce travail ordonné aux enfants ne peut qu'entraîner de tristes abus. M. l'inspecteur Trouillet, qui vient de donner une excellente édition du manuel de M. Rendu (Hachette, 1881, in-8°), rappelle que des maîtresses soumettaient à un travail de sept, huit ou dix heures de pauvres petites filles de six à dix ans dans le but d'une odieuse spéculation. Il y a une vingtaine d'années le conseil départemental des Vosges fit un règlement qui déterminait le choix des ouvrages et la durée du travail dans les écoles pour empêcher un pareil scandale.

(2) Voyez les *Congrès des instituteurs allemands*, par G. Jost, 2e édit. p. 212.

D'un autre côté, le troisième Congrès des délégués des conférences d'instituteurs à Hambourg (1), en mai 1880, n'a-t-il pas adopté ce vœu, que le nombre des institutrices restât aussi limité que possible et que la direction des écoles de filles soit confiée à la main plus ferme d'un instituteur ?

Alors, que deviendra la couture ? car nous savons, en France, ce que valent les maîtresses de couture dans les écoles mixtes.

(La fin prochainement.) P.-W. COCHERIS.

---

(1) *Ibid.* p. 219.

L'ENSEIGNEMENT DE LA TOPOGRAPHIE

Son utilité. — Son avenir.

Depuis quelques années les questions d'enseignement occupent tous les esprits, les programmes de nos Écoles se perfectionnent et les bases de l'éducation populaire tendent à s'enrichir chaque jour d'éléments nouveaux, Le moment nous a paru intéressant d'entretenir quelques instants nos lecteurs d'un enseignement encore trop peu répandu suivant nous : l'enseignement de la Topographie.

De nombreuses réformes introduites depuis peu dans l'enseignement ont rendu à certaines facultés une importance légitime : le dessin est devenu l'objet de la sollicitude ministérielle ; la géographie, cette science si nécessaire, a pris place au premier rang.

La Topographie, dont nous voulons dire quelques mots, tient à la fois de cette science et de cet art ; elle a pour objet la représentation par un dessin d'une portion généralement restreinte de la surface de la terre. Elle est la sœur jumelle de la géographie, dont personne aujourd'hui ne conteste plus l'importance.

Sans cartes, pas d'enseignement géographique sérieux, utile : eh bien, c'est la Topographie qui nous permet de construire avec exactitude ces cartes indispensables. Il

ne suffit pas non plus d'avoir des cartes : il faut savoir s'en servir, comprendre ce qu'elles représentent, en un mot, pouvoir les lire, c'est encore la Topographie qui nous en donne la clef et les moyens.

Bien lire une carte est, on le sent aisément, d'une importance capitale ; c'est en même temps une science dont nous pouvons aisément faire ressortir tout l'attrait.

Supposons que nous ayons entre les mains une feuille de la carte de l'État-Major : les dimensions réelles du terrain sont réduites dans la carte, c'est là un fait qui n'a besoin d'aucune explication. Nous remarquons aussi que les villes, suivant leur importance, sont représentées par des signes variés, les cours d'eau par des lignes spéciales, enfin que tous les accidents naturels ou artificiels du sol sont indiqués par des dessins particuliers : c'est encore la Topographie qui nous apprend à connaître la valeur de tous ces détails. Tous ces dessins sont conventionnels et hiéroglyphiques; leur but unique, leur caractère, est de permettre à ceux qui en connaissent la signification exacte, de se représenter facilement ce qu'ils indiquent. On observe également sur les cartes que certaines parties sont plus teintées en noir et certaines autres complètement blanches; la Topographie nous apprend que ces diverses teintes indiquent le relief et les pentes du sol.

Toutes ces connaissances sont-elles inutiles ? Ne suffit-il pas au contraire de les énumérer pour en faire comprendre toute l'importance?

Est-il donc superflu d'apprendre aux enfants à distinguer dans une route, la chaussée des accotements? N'est-il pas utile à tous de savoir distinguer un thalweg d'une ligne de faîte ?

En présence des nombreuses applications de la Topogra-

phie, on est surpris qu'elle soit restée si longtemps sans trouver sa place dans l'enseignement public.

La connaissance de cette science, modeste si l'on veut, est au point de vue militaire considérable : c'est elle qui permet aux généraux de dresser leurs plans, aux artilleurs de choisir l'emplacement de leurs batteries, et qui fournit aux officiers du génie les moyens d'installer leurs retranchements.

Au point de vue industriel, elle nous met à même d'étudier le rôle des chemins de fer, l'importance des canaux, l'influence des cours d'eau, l'utilité des voies de terre et nous permet d'en déterminer les meilleurs emplacements, d'en tirer le meilleur parti.

Comme on le voit, les applications de la topographie sont multiples et prouvent nettement son utilité générale.

Le laboureur qui mesure son champ, le fermier qui choisit l'emplacement d'un chemin pour faire communiquer sa ferme avec les dépendances, et le meunier qui veut utiliser une chute d'eau pour faire tourner son moulin, font de la topographie et la feraient incontestablement meilleure s'ils avaient pu en étudier les principes.

Mais, dira-t-on, tout le monde n'a pas besoin de savoir lire un plan. C'est une erreur et nous ne saurions mieux faire pour le prouver, qu'en citant le passage suivant tiré de l'excellent ouvrage de M. Lottin (1) :

« Toute personne qui occupe ou possède comme simple locataire ou fermier, ou bien comme propriétaire, un appartement, une maison, un magasin, un centre agricole

(1) *Manuel de lecture des Plans* déposés aux enquêtes.

commercial ou industriel, peut, lors de la construction d'une route, d'une rue, d'un canal, d'un chemin de fer, etc., etc..., avoir à supporter les avantages ou les désavantages de cette construction.

« C'est pour cette raison que la loi ordonne l'enquête avant l'exécution. »

Apprenons donc la Topographie qui seule peut nous révéler le secret des plans et des cartes.

Cet enseignement peut, suivant nous, être divisé en trois degrés, comprenant :

1° La topographie élémentaire, base de l'étude de la géographie à l'usage de tous, à la portée de toutes les intelligences et qu'on pourrait appeler *topographie populaire*;

2° La topographie usuelle comprenant : l'arpentage, la mesure des propriétés, la construction des cartes;

3° La topographie supérieure, appliquée à l'industrie et à l'art militaire.

Les deux premières divisions de ce programme, nécessaires pour comprendre la troisième, feraient partie de l'enseignement primaire ; la topographie industrielle rentrerait dans l'enseignement des écoles municipales supérieures et des écoles commerciales; la topographie militaire trouverait sa place dans le programme des cours préparatoires aux examens du volontariat.

La *topographie populaire* est véritablement élémentaire : car elle ne comprend guère que des définitions, elle n'entraîne avec elle aucune difficulté de conception et est tout à fait à la portée des enfants qui suivent les cours des écoles communales; elle ne demande pas la connaissance des mathématiques et elle est assez complète cependant pour que son utilité soit évidente. D'ailleurs, le programme suivant que nous proposons

montrera suffisamment, nous le pensons du moins, l'utilité et la simplicité de cet enseignement.

SOMMAIRE. — *Études des accidents naturels du terrain, lecture des cartes et des plans, éléments de planimétrie et de nivellement, représentation sur le papier du terrain étudié.*

Étude des accidents naturels du terrain. — Détails. — Aspect d'un terrain en général. — Mouvements élémentaires du sol. — Croupes, lignes de faîte, versants, vallées, thalwegs, flancs.

Propriété des faîtes et thalwegs, successions des croupes et des vallées, flancs sinueux. — Mamelons, leur assimilation à deux croupes adossées.

Col, son assimilation à la selle d'un cheval ou au poing fermé. — Forme de la limite du plateau.

Éléments de planimétrie et de nivellement. — Divers procédés d'orientation : la boussole, — chemins de fer, — canaux, — cours d'eau, — routes de terre, etc.... — Appréciation des distances.

Lecture des cartes et des plans. — Étude des signes conventionnels et premiers principes de la construction des cartes au point de vue du dessin.

Représentation sur le papier du terrain étudié. — A l'aide des connaissances ci-dessus indiquées, on dresse la carte ou le plan et l'on y joint un mémoire descriptif et explicatif.

Cette dernière partie, complément nécessaire des trois premières, entraîne la démonstration sur le terrain qui prend le nomde promenade topographique.

La promenade topographique est une des conséquences les plus attrayantes de cette étude; elle réunit de nom-

breux avantages, celui d'occuper le loisir des enfants à des travaux utiles et de rendre intéressantes leurs promenades.

C'est un exercice hygiénique qui a l'avantage de développer chez les enfants l'esprit d'observation; il les exerce au dessin, leur donne du coup d'œil et contribue à en faire des hommes utiles à leur patrie comme citoyens et comme soldats.

Lorsqu'ils se transportent sur le terrain, ils en comprennent mieux les accidents; les efforts qu'ils font pour le représenter sur le papier, les exercent au dessin et achèvent de leur faire comprendre la construction des plans et des cartes, et les modes de représentation employés en géographie.

Depuis quelques années des hommes compétents, comprenant l'incontestable utilité de la topographie, ont voulu tenter quelques efforts en sa faveur.

M. Lottin, conducteur des ponts et chaussées, s'adressa en 1872 au conseil municipal et au conseil de l'instruction publique; accueilli dès le début par le premier, il gagna bientôt les bonnes grâces du second.

Le directeur de l'école commerciale auquel il communiqua sa conviction de l'utilité de cette étude, eut l'honneur d'inaugurer l'enseignement régulier de la topographie dans son école.

Des cours gratuits furent professés à Turgot; puis, après l'expérimentation, dans toutes les écoles municipales supérieures de Paris.

Les écoles communales bénéficièrent aussi de cet enseignement, et en 1873 les enfants du XX[e] arrondissement firent leur première promenade topographique; ce fut une véritable fête dont toute la presse s'occupa. Depuis, l'As-

sociation polytechnique a fondé des cours de topographie. En 1875 le congrès de Géographie de Paris émet un vœu ainsi formulé :

« Il faut que l'enseignement de la géographie, basée sur la topographie, soit officiellement recommandé aux professeurs par les gouvernements. Le Congrès insiste sur l'intérêt scientifique et sur l'intérêt commercial attachés à la réalisation de ce vœu. »

Mlle Kleinhans et M. Lottin ont présenté au Congrès géographique un projet de programme pour l'étude de la géographie par la topographie. Au lycée de Marseille on a fait des promenades topographiques sous la direction de M. le professeur Delmas. Au collège de Meaux les mêmes exercices ont été faits sous les auspices de M. Leprince.

M. Hennequin a fondé une société dans le but de répandre le goût de la topographie. Quoique de fondation récente, elle compte déjà parmi ses membres un grand nombre de professeurs et de savants.

Enfin, le Ministère de l'Instruction publique vient de nommer une commission chargée de préparer les voies et les moyens d'organiser l'enseignement de la topographie, pour le rendre obligatoire dans toute la France.

Nous avons essayé de montrer ce qu'est la topographie, nous avons dit ce qui a été fait en faveur de cet enseignement que nous croyons facile et très utile.

Loin de nous la pensée de lui attribuer une utilité égale à celle de l'enseignement de l'arithmétique ou de la grammaire ; nous faisons simplement des vœux pour que la topographie occupe désormais la place qui lui est due dans les programmes d'études de l'enseignement public.

Nous pensons du reste que nos vœux s'accompliront bientôt, et nous avons de bonnes raisons pour croire qu'avant peu M. le Ministre de l'Instruction publique aura rendu cet enseignement obligatoire.

PAUL JOURDAN,
Professeur à l'Association polytechnique.

LES ÉLÈVES-MAITRES

DES ÉCOLES NORMALES PRIMAIRES (1)

Notre article d'octobre 1878 sur les maîtres-adjoints nous a valu des félicitations, mais aussi des reproches : la vérité déplaît toujours à quelques-uns. C'est double raison pour nous de poursuivre des *révélations* qui peuvent être fort utiles, au moment où l'on songe enfin à améliorer la situation de nos Écoles normales; mais nous continuons à éviter les désignations trop précises, qui nuiraient aux personnes sans mieux servir la cause, et qui provoqueraient des polémiques plus violentes encore que la longue diatribe par laquelle on a cru répondre à notre premier article. Les lecteurs sensés n'en auront pas moins de confiance en nos rapports, sentant bien que nous parlons *de visu et auditu;* ceux qui nous connaissent savent qu'un demi-siècle d'âge bientôt, dont plus de la moitié passée dans les écoles normales, nous vaut une expérience suffisante en ce qui les concerne, et nous mettrait à même d'en dire beaucoup plus si la prudence le permettait. La vérité n'est pas toujours dans l'officiel et le convenu, et les esprits libéraux qui nous gouvernent, loin de s'en offenser, nous sauront peut-être gré de la dire courageusement et sans détours ; ils daigneront penser comme nous qu'on ne peut remédier au mal en le niant.

---

(1) Nous avons conservé longtemps dans nos archives cet article intéressant, rempli de remarques judicieuses, auxquelles un décret récent a donné en partie raison. *(Note de la rédaction.)*

I

Le bon recrutement des instituteurs doit reposer sur ce principe, que les hommes les plus intelligents et les plus vertueux sont marqués de Dieu pour élever et conduire les autres. La première conséquence, la seule dont nous voulons nous occuper ici, est qu'on doit s'efforcer de tirer ces hommes de la foule, et les mettre en état de bien remplir leur mission. C'est ce qu'on désire faire, en particulier, pour les instituteurs; mais en prend-on les bons moyens?

Le ministre clérical de 1851 ne voulait, pour l'admission dans les écoles normales, qu'une enquête sur les antécédents et l'aptitude des candidats; il qualifiait les concours de « mode de recrutement insuffisant et hasardeux ». Mais quels antécédents peuvent avoir des candidats de 16 ans, à peine sortis de l'enfance? L'enquête isolée ouvrait trop aisément la porte aux plus recommandés, qui ne sont pas souvent les plus recommandables. Aujourd'hui, par un autre excès, le hasard d'un examen unique, rapide, superficiel, décide à peu près seul de l'admission : heureux quand il n'est pas aussi entaché de partialité ! L'enquête préalable a toujours lieu ; mais elle compte pour si peu dans le résultat final que MM. les inspecteurs ne sont pas fort encouragés à la faire bien complète. D'ailleurs, les instituteurs qui fournissent les principaux éléments des dossiers sont souvent ceux-là mêmes qui préparent les candidats ; peut-on leur demander une entière franchise, une parfaite impartialité?

Il est essentiel pourtant que les inspecteurs et les instituteurs s'intéressent personnellement au meilleur recrutement possible des membres de leur corporation. Comme

«l'esprit souffle où il veut», de vraies vocations peuvent éclore dans le moindre village et les plus pauvres familles : elles risqueraient fort de ne pouvoir se faire jour si les jeunes gens, au lieu de s'adresser à leur instituteur, devaient se préparer dans un lointain petit séminaire. Il est déjà fâcheux, aux yeux de bien des gens, que les écoles normales soient des pensionnats (1) : pourquoi aggraver le mal ? Pourquoi risquer de dégoûter de la vie rurale, dès leur enfance, des jeunes gens destinés à la pratiquer et à la faire aimer ? Ne vaudrait-il pas mieux réagir contre la manie de l'internat, si nuisible chez nous à l'esprit de famille ?

La recherche des vocations et la préparation première par les instituteurs ne devraient pas avoir pour seul stimulant l'intérêt collectif et de parti, mais quelque avantage personnel plus immédiat et palpable : avancement, distinction honorifique pour les instituteurs préparateurs. Et pour l'élection des candidats, ce ne serait pas trop d'une double épreuve : un *examen* exclusivement écrit, fait par MM. les inspecteurs qui, sur ses résultats et sur la valeur des dossiers de l'enquête préalable, dresseraient une liste d'admissibles ; ensuite, un *concours*, écrit et oral, par MM. les maîtres de l'école normale et la commission de surveillance, qui arrêteraient la liste des admis. Ce double triage, à quelques mois d'intervalle, serait minutieusement réglé ; il faudrait surtout que chaque examinateur prît en particulier ses notes sur chaque aspirant, en toute matière, et que le point fût une moyenne : car nous avons souvent remarqué que la présence d'un supérieur dans une commission ferme la bouche à ses subordonnés.

---

(1) *Revue pédagogique*, n° 4 de 1879. page 379.

Les candidats éliminés ont d'ailleurs une autre porte que l'école normale pour accéder à l'enseignement public. Il n'est pas aussi rare que semble le croire M. Mariotti (1), d'en voir réussir à l'examen du brevet un an ou deux après leur échec au concours d'admission : si bien que le succès paraît plus difficile à l'entrée qu'à la sortie, et que les échoués sont brevetés, parfois même placés, avant leurs heureux concurrents. Par une étrange inconséquence, en effet, ces établissements créés par l'État pour fournir des maîtres à ses écoles primaires, n'en admettent pas partout le nombre nécessaire aux besoins du service. Dans tel département de 500 communes ou écoles, où il faut une moyenne de 25 instituteurs par an, on ne compte que 15 ou 16 élèves dans chacun des trois cours normaux. Il faut demander les 10 autres sujets à l'industrie privée, où ils sont mal imprégnés de l'esprit et des méthodes universitaires, quand ils n'y sont pas tout opposés.

Nous pensons qu'on devrait fixer, pour toute école normale, le nombre des élèves à admettre chaque année au 1/20 du nombre des écoles publiques du département et ne confier ces écoles, à défaut d'anciens normaliens, qu'à des maîtres ayant satisfait à des conditions difficiles de stage et d'examen. Tant qu'il n'en est pas ainsi, les départements ne remplissent vraiment pas l'obligation qui leur est faite par la loi du 15 mars 1850, et le but pédagogique de leurs écoles normales est compromis. Le brevet obtenu ailleurs a moins de valeur réelle ; mais qu'importe à beaucoup de jeunes gens, s'il confère les mêmes pouvoirs ?

---

(1) *Revue Pédagogique*, n° 11 de 1878, p. 514.

II

La préparation ne laisse pas moins à désirer que le recrutement, soit avant l'entrée, soit après l'admission à l'École normale.

Il n'y a pas de programmes pour la première préparation. L'instituteur qui tient un candidat, sachant qu'on demandera de l'orthographe, de l'écriture, de l'arithmétique, etc., fait faire de tout cela le mieux qu'il peut, mais sans plan, sans direction émanée de ses supérieurs. Et pourtant, cette première instruction est bien importante; on ne peut tout faire en trois petites années d'école normale, et s'il y faut revenir sur tous les éléments pour les réapprendre, pour déraciner des habitudes routinières, changer des définitions, règles et méthodes arriérées, refaire, en un mot, l'instruction primaire de l'élève-maître, jamais le directeur et ses adjoints ne suffiront à la besogne. Ils doivent rectifier quelquefois, mais avoir surtout à compléter, à perfectionner l'œuvre des premiers maîtres, et donner l'esprit pédagogique, l'art de transmettre les connaissances acquises. En cela même, ils seront aidés ou gênés par l'éducation primitive : l'élève-maître n'est déjà plus assez jeune pour se modifier totalement, et, devenu instituteur, il enseignera toujours plus ou moins ce qu'il a appris comme il l'a d'abord appris.

C'est ce qui a porté quelques administrations départementales à transformer l'école annexe en école préparatoire ou petit séminaire; mais nous croyons le remède pire que le mal, pour les raisons dites précédemment. Mieux vaudrait guider les instituteurs entre les mains de qui tombe un enfant qui paraît avoir une vraie vocation, et que sa famille veut faire entrer à l'école normale; lui

dire quels exercices, quels livres il doit employer, et lui ménager, à lui et à son élève, des visites et des conseils plus fréquents de son inspecteur. Ainsi font MM. les curés et les doyens du clergé dans le recrutement et la surveillance des jeunes séminaristes.

Il ne nous appartient pas de dresser un plan d'études pour la préparation des futurs élèves-maîtres ; nous dirons seulement quelque chose de ce que l'expérience nous a appris. Les candidats en général savent assez d'arithmétique, peu d'histoire et de géographie, très peu de français : parlons donc de cette matière-ci. La capacité s'y constate par une dictée d'orthographe, une composition de style et une analyse orale. La dictée révèlerait une orthographe de règles ou grammaticale assez bonne, mais l'orthographe dite d'usage ou lexicologique est volontiers fautive : on voit que la plupart des instituteurs ne se doutent pas que la seconde est soumise, comme la première, à des règles fixes et certaines, qui ne souffrent guère plus d'exceptions que les règles d'accords grammaticaux. Ils ne l'enseignent qu'à force de dictées et comme à coups de marteau ; l'enfant orthographie comme beaucoup labourent ou rabotent, sans savoir pourquoi. Quant au style, il est évident que, n'ayant fait aucune étude lexicologique, s'il ignore la structure des mots, il en sait moins encore la signification : de là des barbarismes et des impropriétés d'expressions déplorables chez un jeune Français. Ajoutez que les élèves-maîtres sont presque tous des paysans habitués au patois, et qui n'ont que très peu de lecture. Ils devraient déjà connaître les pères de notre langue et les gloires de notre littérature ; en apprenant chaque jour quatre lignes de leurs plus belles œuvres, depuis dix ans qu'ils fréquentent l'école primaire, ils sauraient trois ou

quatre cents morceaux de littérature à leur entrée à l'École normale. Alors, certes, ils n'éprouveraient plus l'extrême difficulté d'expression ou de rédaction qu'on leur trouve dans les choses mêmes qu'ils savent le mieux; mais au lieu de ce bagage littéraire, c'est à peine s'ils ânonnent trois ou quatre fables de La Fontaine. Nous voudrions que dans tous les examens, même pour le brevet, l'épreuve de lecture se complétât par la récitation de quelques pièces de prose ou de vers, prises dans une liste d'une cinquantaine au moins, que le candidat fournirait lui-même.

Cette vraie étude de la langue ne peut se passer de l'analyse grammaticale et logique de ses idiotismes; mais on a tant rebattu les circulaires ministérielles qui proscrivent les fastidieux exercices et nomenclatures dont cette analyse a été surchargée, que beaucoup d'instituteurs n'osent presque plus en faire; ils sont tombés de Charybde en Scylla. Et puis, ils ne savent à quel système d'analyse se rattacher; car c'est ici surtout que *grammatici certant*. Nous leur conseillons, le fond étant nécessairement le même, de s'attacher peu à telles ou telles dénominations, et de préférer, en analyse logique, le système qui assimile les propositions aux compléments et les désigne par les mêmes mots.

(A suivre.) G. H.

ÉTUDE DES DIVERS PROCÉDÉS

D'ENSEIGNEMENT GÉOGRAPHIQUE (1)

Des leçons du maître et de leur mode d'exposition.

« Beaucoup d'enfants, après plusieurs années d'école, écrivait Jean-Jacques Rousseau, ne sont pas capables de se conduire, d'après les règles qu'on leur a données, de Paris à Saint-Denis, ou de tel endroit à tel autre.

» Il en est bien peu aussi qui, sur un plan du jardin de leur père, soient en état d'en suivre les détours sans s'égarer.

» A cette question : Qu'est-ce que le monde ? les petits enfants répondent souvent : C'est un globe de carton ! »

Les reproches que Jean-Jacques Rousseau adressait à ses contemporains, nous les méritons nous-mêmes ; notre dernière guerre l'a prouvé et en particulier la bataille de Buzenval.

Le grand écrivain indique la principale cause du peu de résultats des études géographiques : « c'est qu'on borne trop l'enfant aux signes sans lui faire comprendre assez les choses qu'ils représentent. »

Puis il pose cette belle maxime d'enseignement : « En quelque étude que ce puisse être, sans l'idée des choses représentées, les signes représentants ne sont rien. »

Ainsi l'idée des choses représentées sur la carte, voilà en géographie ce qu'il faut s'attacher à donner aux élèves.

---

(1) Cet article est dû à un jeune instituteur de mérite, M. Rigault, qui vient de mourir à Sens, des suites d'excès de travail.

Comment y arrivera-t-on ? D'abord, en leur présentant toujours chaque leçon de vive voix.

Pendant longtemps, dans les écoles primaires, on a usé, à peu près exclusivement, de l'enseignement du livre.

Employé seul, ce procédé offre de graves inconvénients. On n'y tient compte ni de la parole de l'enfant, ni de celle du maître qui, seule, cependant peut donner de l'intérêt aux leçons : c'est un enseignement mort. Il devient facilement routinier et expose à une seule étude de mots : car l'enfant, dont la mémoire est en général très active, se met souvent dans la tête un long texte sans y comprendre grand'chose.

Pourtant si le livre, employé comme instrument exclusif, est nuisible, il serait dangereux de n'employer que l'enseignement oral, qui est puissant, actif, énergique, mais sur le moment seulement. Il est donc indispensable que le maître, à propos de chacune de ses leçons, indique aux élèves la partie de leur manuel géographique où ils pourront retrouver sous une forme succincte les développements qu'il leur aura présentés, en ayant soin de joindre toujours quelques particularités intéressantes aux détails par trop arides.

Si on ne les intéresse pas, les enfants sont distraits et n'écoutent pas; de plus un souvenir qui se grave dans leur mémoire, une idée qu'on éveille dans leur esprit, à propos de tel ou tel nom, leur fait retenir la géographie d'une contrée bien mieux que n'importe quelle nomenclature apprise par cœur.

Pour apprécier le travail et les progrès de ses élèves, le maître doit être en rapport continuel avec eux et leur adresser de fréquentes questions; qu'il les amène alors à

découvrir ou à avoir l'air de découvrir ce qu'ils sont capables de trouver seuls.

L'étude de la géographie n'est pas faite uniquement pour connaître la carte. De la connaissance de l'orographie et de l'hydrographie on peut tirer des fruits : c'est ceux-là qu'il faut exciter les enfants à chercher eux-mêmes. Ainsi, de la nature du sol d'un pays, de la disposition de ses montagnes, du cours de ses fleuves, ne peut-on pas faire deviner aux élèves la nature de son climat ? ne suffit-il pas de connaître la culture dominante de certaines régions pour être capable de découvrir l'industrie principale des villes voisines ?

Ce serait là une application judicieuse à l'enseignement de la géographie de la méthode socratique, qui, bien qu'elle soit difficilement compatible avec la discipline d'une école nombreuse, parce qu'elle peut y occasionner un peu de désordre, doit être appliquée le plus possible, quel que soit l'auditoire auquel on s'adresse.

C'est certainement la méthode d'enseignement qui forme le mieux le jugement de l'enfant en provoquant sa réflexion. Elle grave plus profondément dans l'esprit les choses apprises que si le maître s'était borné à les énoncer. Enfin elle frappe, captive l'attention des enfants sur ce qu'on veut leur enseigner, c'est-à-dire plaît en instruisant.

Tout en rendant l'enseignement de la géographie aussi varié et aussi intéressant que possible, il faut éviter avec grand soin la confusion que pourraient faire naître dans l'esprit des enfants trop de détails enseignés sans ordre.

On peut envisager successivement dans un pays son sol, ses eaux, son climat, étudier séparément ses divisions administratives, son agriculture, son industrie, son commerce.

Cette méthode ne présente une contrée que sous un seul aspect à la fois et laisse des impressions toujours nettes.

Elle serait arbitraire si elle ne cherchait à trouver les liens unissant entre elles toutes les parties de la géographie. Aussi le procédé qui consiste à énumérer d'abord toutes les mers de l'Europe, puis tous les golfes, puis toutes les péninsules, puis toutes les îles et à les faire apprendre par cœur, doit-il tendre de plus en plus à disparaître de l'école primaire.

Dans la description de la terre, lorsqu'on sait qu'elle est ronde, ce qui frappe d'abord l'attention, c'est qu'elle est parcourue par des bosses et creusée de sinuosités ; les autres déformations, aplatissement des pôles et renflement à l'équateur, ne sont ni assez appréciables, ni assez utiles à connaître pour qu'on en parle à l'école primaire.

La première chose qui vienne à l'esprit est donc de décrire les montagnes, de faire l'*orographie* du pays qu'on étudie.

Mais, jamais par une simple nomenclature de chaînes de montagnes, on ne parviendra à fixer dans les esprits la véritable configuration d'aucune contrée. Il faut faire une description pittoresque du relief du sol lui-même, montrer la nature des sommets, l'importance des pentes, la succession des plateaux, la direction et les hauteurs relatives des cols, décrire les productions agricoles et industrielles des diverses parties de la montagne, énumérer chemin faisant les lieux et les faits historiques qui s'y rencontrent.

L'eau, obéissant aux lois de la pesanteur, tend vers le centre de la terre et descend les pentes en contournant les obstacles ; par conséquent celui qui a étudié le relief d'une contrée connaît la direction de ses rivières.

Il ne reste plus à l'occasion de l'*hydrographie* qu'à

faire connaître le caractère des eaux, paisibles ou dévastatrices, limpides ou chargées d'alluvions, propres à la navigation ou inutiles au commerce.

Il est bon cependant de placer en même temps sur chaque fleuve et sur ses affluents les villes importantes qu'ils arrosent, afin que l'enfant puisse retenir plus facilement la position de celles-ci.

Le débit du fleuve, qui lui donne sa véritable importance géographique, ne devrait jamais être oublié. Aucun élève ne doit ignorer, par exemple, que le Rhône, tout en se rétrécissant comme un petit torrent lorsqu'il entre en France, garde sa masse d'eau quadruple de celle de la Loire à Orléans, triple de celle de la Garonne au minimum de Tonneins, plus que double de celle de la Seine aux très basses eaux dans Paris.

Il faut montrer aussi la physionomie propre de chaque mer, physionomie qu'elle doit à ses côtes, à la profondeur ou à la température de ses eaux, aux courants qui se meuvent à sa surface ou dans ses profondeurs.

L'étude des mers et de leurs courants peut aider beaucoup celle des climats ; elle permet de comprendre dans bien des cas pourquoi des pays situés sous une même latitude peuvent avoir des climats différents.

Ainsi la température est plus élevée sur les côtes de la Norwège longée par le Gulf Stream que sur celles de la Baltique, où ne se fait pas sentir l'action de cet énorme courant, dont les eaux portées à 30° au-dessus de zéro par le soleil du golfe de Mexique circulent, à travers l'Océan et atteignent une largeur de plus de 15 lieues.

Les vents de la Manche et de l'océan Atlantique qui soufflent le plus souvent sur Paris, font du climat parisien un climat très tempéré eu égard à la latitude.

L'altitude est aussi une cause qui influe sur le climat ; en général, plus on s'éloigne dans l'espace de la surface de la terre, plus il fait froid ; et plus on descend dans son intérieur, plus il fait chaud.

Dans les montagnes, la température est plus élevée et la végétation plus favorisée sur le versant méridional que sur le versant septentrional. Les grandes montagnes abritent des endroits dont elles modifient le climat ; dans les Alpes le versant italien est plus escarpé que le versant qui va se prolongeant sur le territoire français, et l'Italie est beaucoup plus abritée par les Alpes que la France.

Le terrible mistral, contre lequel on ne peut pas lutter quand il souffle en tempête dans les plaines du Bas Languedoc, du Rhône et de la Durance, est occasionné par le mouvement des couches d'air chaud du bord de la Méditerranée qui s'élèvent rapidement dans l'espace, tandis que l'atmosphère froide des régions plus élevées des Cévennes s'abat sur la mer.

Enfin, les monts élevés condensant les nuages, des vapeurs s'y amassent en grandes quantités et les environs reçoivent de la pluie en abondance.

Le relief du sol et la mer étant les causes qui influent le plus sur le *climat* d'un pays, il est naturel de placer cette étude après l'orographie et l'hydrographie.

« Lorsqu'on a étudié la géographie physique d'un pays, dit M. Levasseur dans son remarquable ouvrage *l'Étude et l'enseignement de la géographie*, il est temps de placer le peuple qui l'habite en face de la nature, afin de faire saisir les rapports qui unissent l'un à l'autre. »

On ne connaît une nation qu'en étudiant la manière dont se sont formés à travers les siècles, par suite des

migrations, des guerres ou des combinaisons politiques, la population et l'État.

Mais c'est l'histoire qui doit apprendre toutes ces choses aux élèves, en même temps qu'elle leur fait connaître quelles étaient les limites et les circonscriptions des empires d'autrefois.

Que le maître introduise dans ses leçons d'histoire, par exemple, à propos de l'administration des rois les plus remarquables, quelques développements sur les anciennes divisions administratives de la France et sur la formation du territoire national ; qu'il présente, à la fin des règnes de Louis XIV et Louis XV, un tableau d'ensemble sur l'organisation provinciale de notre pays avant la Révolution.

La *géographie politique* indiquera les États tels que les événements les ont faits; ce sera en réalité une suite de leçons sur l'histoire contemporaine.

Les divisions et les subdivisions de chaque État seront étudiées par la *géographie administrative*, qui viendra, non pas seulement dresser un tableau des divisions militaires, un tableau des tribunaux, etc., mais aussi et surtout montrer la manière dont les hommes règlent l'administration, organisent les armées et la marine, rendent la justice, équilibrent leurs ressources financières et leurs dépenses; il est important que les élèves comprennent bien l'esprit des institutions administratives, leur mécanisme et leur utilité.

Qu'on leur fasse remarquer que le chef-lieu de préfecture n'est pas toujours la ville la plus peuplée du département. Le Creusot dans Saône-et-Loire, La Ferté-Macé dans l'Orne, Annonay dans l'Ardèche, Aubusson et Felletin dans la Creuse, etc., doivent être toujours présentées comme étant les villes principales de leurs départements.

Et à cet égard il sera bon de faire retenir aux enfants, après l'étude des départements, les noms et le nombre d'habitants des vingt-cinq ou trente villes françaises les plus peuplées placées par ordre d'importance comme groupe de population.

(A suivre.) RIGAULT.

AUX LECTEURS DE LA *REVUE PÉDAGOGIQUE*

Le Ministère de l'Instruction publique a commencé en 1880 la publication des Rapports des Inspecteurs généraux sur le service de l'enseignement primaire en France et en Algérie. Ces documents sont remplis d'intérêt, mais tirés à un nombre relativement restreint ; ils ne parviennent pas à ceux qui auraient le plus de profit à les lire. Nous avons pensé qu'il serait bon pour nos lecteurs d'avoir une analyse sommaire et des extraits de ces Rapports, et nous en commencerons très prochainement la publication.

COURRIER DE L'INTÉRIEUR

I. — Documents parlementaires.

Dans une de ses dernières séances, la Chambre des députés a adopté par 331 voix contre 131 les conclusions du rapport de M. Paul Bert sur *l'Enseignement obligatoire*. c'est-à-dire qu'elle a repoussé les changements introduits dans le projet de loi par le Sénat. — La loi retournera donc au Sénat, à la rentrée.

— La proposition de loi de M. Paul Bert que nous avons reproduite *in extenso* dans notre dernier Courrier, a été votée sans modification. Mais la Chambre ayant adopté cette proposition la veille de la clôture de la session, il en est résulté que le Sénat n'a pas même eu le temps matériel de l'examiner. En conséquence, il faudra que M. Paul Bert, dans la nouvelle Chambre, reprenne sa proposition et la soumette au vote des nouveaux députés, pour qu'elle soit enfin renvoyée de la Chambre au Sénat et adoptée par cette assemblée.

II. — Décrets, arrêtés et circulaires.

Au cours de sa dernière session, le Conseil supérieur a élaboré une nouvelle organisation des écoles normales primaires.

Un décret du 29 juillet a fixé définitivement les termes de ce règlement, qui apporte des modifications considérables dans le régime intérieur et dans le plan d'études de ces écoles.

Nous publions en entier cet important document :

TITRE Ier

DE L'ORGANISATION DES ÉCOLES NORMALES

Art. 1er. — Les écoles normales relèvent du Recteur, sous l'autorité du Ministre de l'Instruction publique.

Art. 2. — Le régime des écoles normales est l'internat. L'internat est gratuit.

Sur la proposition du Recteur, et avec l'approbation du Ministre de l'Instruction publique, les écoles normales peuvent recevoir des demi-pensionnaires et des externes, à titre également gratuit et aux mêmes conditions d'admission.

Art. 3. — Tous les ans, le Ministre, sur la proposition du Recteur et après avis du Conseil départemental, fixe le nombre des élèves-maîtres à admettre en première année, dans chaque école normale, en qualité d'internes, de demi-pensionnaires ou d'externes.

Art. 4. — La durée du cours d'études est de trois ans.

Art. 5. — A partir de 18 ans, si l'élève-maître est pourvu du brevet élémentaire, les années passées à l'école normale comptent pour la réalisation de l'engagement de servir dix ans dans l'enseignement public, pour les deux années de stage exigées des candidats du certificat d'aptitude pédagogique et pour l'avancement dans les fonctions d'enseignement primaire.

Art. 6. — Une école primaire dans laquelle les élèves s'exercent à la pratique de l'enseignement, est annexée à chaque école normale. Il y a, en outre, auprès de chaque école normale d'institutrices, une école maternelle (salle d'asile). Le directeur de l'école annexe a, suivant le titre dont il est pourvu, le rang de professeur ou de maître adjoint. Dans aucun cas, il ne peut être chargé d'un service de surveillance à l'école normale.

TITRE II

DE L'ENSEIGNEMENT DANS LES ÉCOLES NORMALES

Art. 7. — L'enseignement dans les écoles normales primaires, soit d'instituteurs, soit d'institutrices, comprend, en dehors de l'instruction religieuse réservée aux ministres des différents cultes :

1° L'instruction morale et civique.

2° La lecture.

3° L'écriture.

4° La langue et les éléments de la littérature française.

5° L'histoire et particulièrement l'histoire de France jusqu'à nos jours.

6° La géographie et particulièrement celle de la France.

7° Le calcul, le système métrique, l'arithmétique appliquée aux opérations pratiques; des notions de calcul algébrique ; des notions de tenue des livres.

8° La géométrie, l'arpentage et le nivellement (pour les élèves-maîtres seulement).

9° Les éléments des sciences physiques avec leurs principales applications.

10° Les éléments des sciences naturelles avec leurs principales applications.

11° L'agriculture (pour les élèves-maîtres); l'économie domestique (pour les élèves-maîtresses); l'horticulture.

12° Le dessin.

13° Le chant.

14° La gymnastique, et pour les élèves-maîtres les exercices militaires.

15° Les travaux manuels (pour les élèves-maîtres); les travaux d'aiguille (pour les élèves-maîtresses).

16° La pédagogie.

17° A titre facultatif, l'étude d'une ou de plusieurs langues vivantes.

L'étude de la musique instrumentale peut être autorisée par le recteur, sur la proposition du directeur.

Le recteur peut aussi accorder aux élèves, à titre temporaire, l'autorisation de suivre des cours accessoires faits soit dans l'école, soit au dehors.

Un arrêté ministériel pris en Conseil supérieur déterminera, d'une manière générale, l'emploi du temps, les programmes d'enseignement des diverses matières, ainsi que le nombre d'heures assigné à chacune d'elles.

La répartition des heures de cours est faite par le directeur, sous l'approbation du recteur.

TITRE III

DE LA DIRECTION ET DU PERSONNEL ENSEIGNANT

Art. 8. — Le directeur de l'école normale est nommé par le Ministre de l'Instruction publique, conformément aux prescriptions du décret du 5 juin 1880.

Indépendamment de la direction matérielle et morale de l'établissement et de la surveillance de l'enseignement, il est chargé des conférences pédagogiques ainsi que des cours de pédagogie et d'instruction morale et civique,

Art. 9. — L'enseignement est donné: 1° par des professeurs, nommés par le Ministre conformément aux prescriptions du décret du 5 juin 1880; 2° par des maitres adjoints pourvus du brevet supérieur et du certificat d'aptitude pédagogique, et délégués par le Ministre; 3° par des professeurs auxiliaires ou des maîtres spéciaux, délégués par le recteur, après création d'emploi par le Ministre.

Il y a dans chaque école normale, outre le directeur de l'école annexe, au moins deux professeurs ou maîtres adjoints de l'ordre des lettres et autant de l'ordre des sciences.

Art. 10. — Des ministres des différents cultes professés par les élèves sont attachés à l'école normale en qualité d'aumôniers. Ils sont nommés par le Ministre. Ils résident hors de l'établissement.

Art. 11. — Un professeur ou un maître adjoint, désigné par le Mi-

nistre, sur la proposition du recteur, est chargé, sous le contrôle du directeur, des fonctions d'économe de l'école normale.

Le cautionnement qu'il devra fournir sera fixé par le Ministre de l'Instruction publique de concert avec le Ministre des Finances.

Il donne, par semaine, huit heures au moins, dix heures au plus d'enseignement.

Les autres professeurs et maîtres adjoints (à l'exception du directeur de l'école annexe qui doit trente heures de classe), donnent dix-huit heures au moins et vingt heures au plus d'enseignement par semaine.

Chaque année, le recteur, sur la proposition du directeur, arrête la répartition du service entre les différents maîtres.

Art. 12. — Un règlement spécial déterminera les règles de la comptabilité et de la gestion économique dans les écoles normales.

Art. 13. — Le directeur et le fonctionnaire chargé de l'économat habitent dans l'établissement. Ils ne sont pas nourris.

Art. 14. — Les professeurs et les maîtres adjoints sont externes; ils sont déchargés de la surveillance intérieure. Ils sont tenus toutefois, en dehors des heures d'enseignement, de diriger les promenades, de surveiller les travaux d'agriculture et d'horticulture et, s'il y a lieu les travaux manuels, ainsi que de participer aux examens et aux conférences pédagogiques, aux jours et heures fixés par le directeur.

Les professeurs et les maîtres adjoints qui en feront la demande pourront, sur la proposition du directeur, être autorisés par le recteur à remplir les fonctions de surveillance. En échange de ce service ils auront droit au logement, à la nourriture et aux prestations en nature.

Dans le cas où il ne se trouverait pas dans le personnel enseignant un nombre de maîtres suffisant pour assurer la surveillance, le recteur peut, à titre provisoire, et sur la proposition du directeur, déléguer pour prendre part à ce service d'anciens élèves de l'école, pourvus du brevet supérieur. L'émolument qui leur sera alloué, en outre du du logement et de la nourriture, sera soumis à la retenue.

Art. 15. — Dans les écoles normales d'institutrices, les maîtresses adjointes ne peuvent résider hors de l'établissement qu'avec l'autorisation du recteur.

Art. 16. — L'inspecteur d'académie fait au moins deux fois par an l'inspection de l'école.

Le directeur assiste au moins une fois par mois à l'une des leçons de chacun des professeurs et maîtres adjoints,

Tous les trois mois au moins, il réunit en conseil les professeurs et maîtres adjoints et examine avec eux toutes les questions qui intéressent l'enseignement et la discipline.

TITRE IV

DE L'ADMISSION DES ÉLÈVES-MAITRES

Art. 17. — Tout candidat à l'école normale doit justifier, au moment de son inscription, qu'il avait, au 1er janvier de l'année dans laquelle

il se présente, quinze ans au moins, dix-huit ans au plus, et qu'il est pourvu du certificat d'études primaires institué par l'arrêté du 16 juin 1880.

Toutefois, le Ministre pourra, par décision spéciale, autoriser l'inscription de candidats âgés de plus de 18 ans et pourvus du certificat d'études. Aucune autre dispense ne sera accordée.

Art. 18. — L'inscription des candidats a lieu du 1er au 31 mars sur un registre ouvert à cet effet dans les bureaux de l'inspecteur d'académie.

Aucune inscription n'est reçue qu'autant que le candidat a déposé les pièces suivantes :

1° Sa demande d'inscription portant indication de l'école ou des écoles qu'il a fréquentées depuis l'âge de 12 ans ;

2° Son acte de naissance ;

3° Son certificat d'études primaires ;

4° L'engagement de servir pendant dix ans dans l'enseignement public. Cette pièce est accompagnée d'une déclaration par laquelle le père ou le tuteur du candidat l'autorise à contracter cet engagement, et s'engage lui-même à rembourser les frais d'études de son fils ou pupille, dans le cas où celui-ci quitterait volontairement l'école ou les fonctions d'enseignement, avant la réalisation de son engagement.

L'acte de naissance, l'engagement décennal, la déclaration du père ou du tuteur sont rédigés sur papier timbré, et dûment légalisés.

Art. 19. — Du mois d'avril au mois de juin, une enquête est faite par les soins de l'inspecteur d'académie et des inspecteurs primaires sur les antécédents et la conduite des candidats.

Au vu des pièces exigées et d'après les résultats de l'enquête, la commission de surveillance arrête, dans la première quinzaine de juillet, la liste des candidats admis à subir les examens d'entrée à l'école.

Art. 20. — Les candidats inscrits sur cette liste sont examinés par une commission nommée par le recteur, et dont font nécessairement partie le directeur et un professeur au moins de l'école normale.

Un arrêté ministériel, pris sur l'avis du Conseil supérieur, déterminera la forme et les conditions de cet examen.

Art. 21. — Les candidats déclarés admissibles sont soumis à la visite du médecin de l'école, assisté d'un médecin assermenté, et ils ne peuvent prendre part aux épreuves définitives que s'il est constaté qu'ils ont été vaccinés ou qu'ils ont eu la petite vérole, et qu'ils ne sont atteints d'aucune infirmité ou vice de constitution qui les rendent impropres aux fonctions d'enseignement.

Art. 22. — Les candidats admis définitivement sont classés par ordre de mérite, sur une liste qui est immédiatement transmise au recteur, avec les procès-verbaux de l'examen.

Le recteur prononce l'admission des élèves-maîtres, d'après l'ordre de mérite, conformément aux prescriptions de l'article 3.

A la liste primitive est jointe une liste supplémentaire, également dressée par ordre de mérite, et suivant laquelle le recteur prononce, en cas de vacance, les admissions ultérieures.

TITRE V

DES OBLIGATIONS DES ÉLÈVES-MAITRES

Art. 23. — Tous les élèves-maîtres sont tenus de se présenter aux examens du brevet élémentaire de capacité à la fin de la première année et à ceux du brevet supérieur à la fin du cours d'études.

Tous les ans, au mois d'août, sur le vu des notes obtenues par les élèves dans les examens de fin d'année, et sur la proposition du directeur délibérée dans le conseil des professeurs dont il est fait mention à l'article 16, le recteur arrête la liste des élèves admis à passer de première en deuxième année, et de deuxième en troisième année.

Art. 24. — A la fin de la première année ; les épreuves du brevet élémentaire tiennent lieu d'examen de passage. Ceux des élèves de cette année qui n'ont pas obtenu le brevet sont rendus à leur famille. Toutefois. sur l'avis favorable du conseil des professeurs, ils peuvent être maintenus provisoirement sur la liste des élèves de deuxième année, à la condition pour eux d'obtenir le brevet à la plus prochaine session ordinaire ou extraordinaire. S'ils échouent une seconde fois, ils cessent de faire partie de l'école.

Art. 25. — Dans le cas de maladie prolongée, un élève-maître peut, sur la proposition du directeur et de la Commission de surveillance, être autorisé par le recteur à redoubler une année.

Art. 26. — Tout élève-maître qui quitte volontairement l'école ou qui est exclu pour raison disciplinaire, ou tout ancien élève-maître qui rompt l'engagement prescrit par l'article 18, est tenu de restituer le prix de la pension dont il a joui.

Sur la proposition du recteur et l'avis motivé de la Commission de surveillance, le Ministre peut accorder des sursis pour le paiement des sommes dues, ainsi qu'une remise partielle ou totale de ces mêmes sommes.

TITRE VI

DE LA COMMISSION DE SURVEILLANCE

Art. 27. — Il est institué auprès de chaque école normale une Commission de surveillance nommée pour trois ans.

Chaque Commission est composée ainsi qu'il suit :

L'inspecteur d'académie, président ;

Six membres nommés par le recteur, dont deux conseillers généraux.

Quand le recteur assiste aux séances, il prend la présidence et a voix prépondérante.

En l'absence du recteur et de l'inspecteur d'académie, le doyen d'âge préside la séance.

Le directeur assiste aux réunions de la Commission avec voix délibérative.

Art. 28. — La Commission de surveillance est chargée, sous l'autorité du recteur :

1° De veiller aux intérêts matériels de l'école et de s'assurer, par des visites mensuelles, du maintien de la discipline et de la bonne tenue de l'établissement ;

2° De rédiger le règlement intérieur de l'école ;

3° D'arrêter la liste d'admissibilité des candidats conformément aux prescriptions de l'article 19 ;

4° De désigner à la nomination du recteur le médecin de l'école ;

5° De préparer le budget de l'école et d'examiner le compte de gestion qui lui est soumis par le directeur. A la suite de cette dernière opération, elle adresse au recteur, en double expédition, un rapport contenant ses appréciations ; une de ces expéditions, accompagnée du compte de gestion et des observations du recteur, est envoyée au Ministre.

Art. 29. — Chaque année, au mois de juillet, la Commission reçoit du directeur un rapport sur la situation matérielle et morale de l'école : elle en délibère et adresse au recteur ses observations et propositions dans la même forme que ci-dessus.

Art. 30. — Toutes les délibérations de la Commission de surveillance concernant la situation de l'école et les améliorations à réaliser sont transmises par le recteur au préfet, qui les place sous les yeux du Conseil général.

TITRE VII

DU RÉGIME INTÉRIEUR ET DE LA DISCIPLINE

Art. 31. — L'enseignement et les exercices religieux ont lieu aux jours et heures fixés par les aumôniers, d'accord avec le directeur.

Le vœu des pères de famille sera toujours consulté et suivi en ce qui concerne la participation de leurs enfants à l'enseignement et aux exercices religieux.

Art. 32. — Tous les jeudis et tous les dimanches, ainsi que les jours de fête, les élèves-maîtres sont conduits en promenade.

Art. 33. — Des sorties peuvent être autorisées par le directeur, le dimanche, dans des conditions qui seront déterminées par le règlement intérieur de l'école.

Art. 34. — Les vacances de Pâques commencent le jeudi saint et finissent le lundi qui suit la semaine de Pâques.

Les grandes vacances durent sept semaines : les dates de la sortie et de la rentrée sont fixées par le recteur.

Art. 35. — Tous les élèves ont un costume d'uniforme pour les sorties et les promenades. Les élèves internes sont entretenus aux frais de l'Etat.

Art. 36. — Les seules punitions que les élèves-maîtres peuvent encourir sont :

1° La privation de sortie, prononcée par le directeur ;

2° La réprimande devant les élèves réunis, infligée, suivant la gra-

vité de la faute, par le directeur, la Commission de surveillance, l'inspecteur d'académie, le recteur ;

3° L'exclusion temporaire, pour un temps qui ne peut excéder quinze jours, prononcée par le recteur sur le rapport de la Commission de surveillance.

4° L'exclusion définitive prononcée par le Ministre, sur la proposition du recteur.

Art. 37. — Tout élève qui s'est rendu coupable d'une faute grave peut être remis immédiatement à sa famille par le directeur, et à charge par lui d'en référer sans délai à l'inspecteur d'académie et de saisir la Commission de surveillance.

Art. 38. — Toutes les dispositions du présent décret sont applicables aux écoles normales d'institutrices.

Art. 39. — Le présent décret sera exécutoire à partir du 1er septembre 1881.

Art. 40. — Les décrets du 24 mars 1851, du 2 juillet 1866 et du 22 janvier 1881 sont rapportés.

Art. 41. — Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts est chargé de l'exécution du présent décret.

Fait à Paris le 29 juillet 1881.

JULES GRÉVY.

Par le Président de la République :

Le Président du Conseil,
Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,
JULES FERRY.

Pour compléter cette réorganisation des Écoles normales, un décret du 1er août 1881 en a réformé l'administration intérieure et la comptabilité.

Ce nouveau règlement a trop d'importance pour que nous ne le placions pas en entier sous les yeux de nos lecteurs.

TITRE PREMIER

DE L'ADMINISTRATION DES ÉCOLES NORMALES PRIMAIRES

Section première. — Des frais d'entretien des élèves-maîtres.

Article premier. — Le montant des frais d'entretien des élèves-maîtres est fixé chaque année par le Ministre sur la proposition de la commission de surveillance, du recteur et du préfet.

Art. 2. — Les sommes allouées pour l'entretien des élèves-maîtres sont payées d'avance et par termes, ainsi qu'il suit :

Trois dixièmes en janvier, pour les mois de janvier, de février et de mars ;

Trois dixièmes en avril, pour les mois d'avril, de mai et de juin ;

Un dixième en juillet, pour les mois de juillet, d'août et de septembre ;

Trois dixièmes en octobre, pour les mois d'octobre, de novembre et de décembre.

Les frais d'entretien sont dus à partir du commencement du terme pendant lequel l'élève-maître est entré à l'école.

Art. 3. — Quand deux départements sont réunis pour une école normale, les sommes représentant les frais d'entretien des élèves-maîtres sont centralisées à la caisse du trésorier-payeur général du département où est située l'école.

Section II. — Du régime intérieur. — Des prestations en nature.

Art. 4. — La commission de surveillance règle, sur la proposition du directeur et sous réserve de l'approbation du Ministre, toutes les questions relatives au personnel de service, à la nourriture, au logement, au chauffage, à l'éclairage et à l'entretien des élèves-maîtres et des maîtres internes chargés de la surveillance.

Art. 5. — La commission de surveillance décide si les approvisionnements de l'école ont lieu par voie d'adjudication ou de marchés à l'amiable, conformément aux prescriptions du décret du 31 mai 1862. Elle désigne ceux des articles de consommation qui, ne pouvant être l'objet d'un marché préalable, seront acquis au comptant.

Les marchés à l'amiable sont passés chaque année par l'économe sous le contrôle du directeur et approuvés par la commission de surveillance. Ils sont calculés de manière que les fournitures n'aient lieu qu'au fur et à mesure des besoins. En aucun cas, les approvisionnements ne peuvent excéder les besoins de la consommation moyenne d'une année.

Art. 6. — Il est établi dans chaque école une table commune à laquelle sont admis les maîtres chargés de la surveillance. Une somme de cinq cents francs est allouée pour l'entretien de chacun d'eux.

Aucun autre fonctionnaire de l'école, aucune personne étrangère à l'établissement, ne peuvent être autorisés à prendre leurs repas à la table commune.

Art. 7. — La fourniture du trousseau est à la charge des familles.

Art. 8. — Les dépenses d'infirmerie ne sont applicables qu'aux élèves-maîtres et aux maîtres internes.

Il n'est dû de chauffage et d'éclairage particuliers que pour le cabinet du directeur et celui de l'économe, pour la salle des réunions de la commission de surveillance et pour les chambres des maîtres internes. Ces prestations seront fixées par la commission de surveillance.

Art. 9. — Aucune autre prestation en nature n'est autorisée, si ce n'est celle de draps, de serviettes de toilette et de linge de table pour les maîtres internes et les gens de service.

Art. 10. — Le jardin dépendant de l'école est affecté exclusivement aux besoins de l'établissement. Il est consacré soit à la promenade, soit aux récréations et aux travaux d'horticulture des élèves-maîtres, soit à la production de légumes et de fruits, qui sont consommés dans l'établissement ou vendus à son profit.

TITRE II

DE LA COMPTABILITÉ INTÉRIEURE.

Section première. — Formes et rédaction du budget.

Art. 11. — Chaque école normale a son budget.

Le directeur est ordonnateur des dépenses.

Art. 12. — Les recettes du budget se composent:

1° Des reports des années antérieures, destinés à solder des dépenses constatées ou provenant de restes disponibles ;

2° Du prélèvement sur les 4 centimes spéciaux du département et, s'il y a lieu, de la subvention de l'État ;

3° De l'évaluation en argent des produits du jardin et des propriétés de l'école, consommés en nature ;

4° Des sommes provenant de la vente des produits du jardin et des propriétés de l'école ;

5° Des remboursements pour dégradations et objets perdus ;

6° Du produit de la vente du mobilier réformé ;

7° Du revenu des biens de l'école.

Art. 13. — Les dépenses du budget comprennent :

1° Les traitements du personnel ;

2° Les dépenses de nourriture ;

3° Les dépenses de blanchissage du linge et de menu raccommodage du linge et des effets d'habillement ;

4° Les frais du service intérieur ;

5° Les dépenses diverses.

Art. 14. — Tous les ans, avant le 15 juin, la commission de surveillance dresse, de concert avec le directeur, le projet de budget pour l'année suivante. Elle reproduit dans la première colonne du cadre de ce budget les allocations de l'année précédente pour la recette et la dépense.

Les dépenses de nourriture sont évaluées par tête d'élève et de maître admis à la table commune ; il n'est pas tenu compte, dans cette évaluation, des gens de service nourris gratuitement. Les dépenses de blanchissage sont évaluées par tête d'élève et de maître interne.

L'inspecteur d'académie président de la commission de surveillance, adresse au recteur, en triple expédition, le projet de budget arrêté par ladite commission, avec un extrait de sa délibération et les pièces à l'appui.

Art. 15. — Avant le 15 juillet, le recteur envoie au préfet du département deux des trois expéditions du budget, et joint à cet envoi ses observations et son avis sur les propositions de la commission de surveillance. La troisième expédition du budget est adressée par le recteur au Ministre de l'Instruction publique, avec ses propositions personnelles et ses observations, s'il y a lieu.

Art. 16. — Le préfet soumet ce projet de budget au Conseil général à la session d'août et le transmet au Ministre dans les quinze jours qui suivent la clôture de cette session.

Art. 17. — Le budget est réglé définitivement par le Ministre de l'instruction publique, qui en transmet une ampliation au recteur de l'académie, et une autre au préfet.

Section II. — Recettes du budget.

Art. 18. — Toutes les sommes provenant des fonds de l'État et du département, et celles qui sont centralisées au Trésor par l'intermédiaire des trésoriers-payeurs généraux, sont versées dans la caisse de l'école sur mandat du préfet, délivré au nom de l'économe.

Les pièces à produire par l'économe à l'appui de chaque mandat sont :

En ce qui concerne les recettes des restes disponibles et des reports des années antérieures, les états des dépenses que ces restes et ces reports sont destinés à solder;

En ce qui concerne les termes échus pour frais d'entretien des élèves, l'état nominatif des élèves-maîtres présents à l'école. Cet état est dressé aux époques ci-après indiquées :

En janvier, pour les trois dixièmes échus le 31 décembre;

En avril, pour les trois dixièmes échus le 31 mars;

En juillet, pour le dixième échu le 30 juin;

En octobre, pour les trois dixièmes échus le 30 septembre;

En ce qui concerne le produit de la vente du mobilier réformé, la liste des objets hors d'usage dont le Recteur a autorisé la vente, sur la demande de la commission de surveillance;

En ce qui concerne le fermage des propriétés de l'école, le bail à ferme desdites propriétés. Cette pièce est réintégrée dans la caisse de l'école aussitôt que la somme dont elle justifie le versement a été payée.

Art. 19. — Les recettes énumérées aux paragraphes 3, 4 et 5 de l'article 12 sont les seules qui soient perçues directement par la caisse de l'école.

La valeur des produits du jardin et des propriétés de l'école consommés à la table des élèves et des maîtres est établie d'après le cours des denrées au marché de la ville, et l'économe fait recette de cette valeur dans ses livres de comptabilité.

Le montant de la vente des produits du jardin non consommés pour les besoins de l'établissement, et celui des remboursements pour dégradations ou objets perdus, sont perçus par la caisse au fur et à mesure qu'ils ont lieu, sur des états dressés par l'économe et approuvés par le président de la commission de surveillance.

Art. 20. — L'économe délivre, pour toutes les sommes qu'il reçoit directement ou sur mandat, une quittance détachée d'un livre-souche.

Section III. — Dépenses du budget.

Art. 21. — Les dépenses du budget ne peuvent être soldées que sur un mandat de payement délivré par l'ordonnateur des dépenses.

Art. 22. — Les mandats de payement mentionnent le chapitre du budget sur lequel ils sont imputables. Ils portent le même numéro d'ordre

que celui des registres de comptabilité. Les pièces justificatives à produire par la partie prenante y sont indiquées.

Art. 23. — Un seul et même mandat ne peut comprendre des dépenses imputables sur deux chapitres différents.

Art. 24. — Les mandats de payement sont accompagnés du mémoire des fournitures faites à l'école. Chaque mémoire, rédigé en triple expédition, dont une sur papier timbré, est certifié exact et véritable par le fournisseur et acquitté par lui. L'économe certifie de plus que les fournitures qui sont portées au mémoire ont été reçues par lui et sont entrées dans le magasin de l'école.

Art. 25. — Les dépenses qui, par leur nature, doivent être payées au comptant pour les besoins journaliers de l'école, sont effectuées après approbation par l'ordonnateur des dépenses. Elles font l'objet d'un mandat de régularisation collectif en fin de mois.

Art. 26. — La valeur des produits et objets consommés en nature, portée en recette aux termes de l'article 12, est aussi portée en dépense et mandatée comme les dépenses visées à l'article 25.

Art. 27. — Les mandats pour les honoraires du médecin, pour les gages des gens de service, sont accompagnés d'états émargés distincts, dressés tous les mois.

Art. 28. — Les dépenses ne peuvent être faites que dans les limites des crédits spéciaux inscrits à chaque chapitre et à chaque article. En cas d'insuffisance de crédit, le recteur, sur la proposition de la commission de surveillance, adresse au Ministre une demande spéciale de crédit supplémentaire ou de virement de crédit, selon les cas. Lorsque le Ministre a statué, il notifie sa décision d'une part au recteur, qui en transmet une copie certifiée au président de la commission de surveillance, et d'autre part au préfet, qui la notifie au trésorier-payeur général du département. Cette décision est mentionnée sur les mandats de payement.

Section IV. — Gestion économique. — Tenue et vérification des écritures.

Art. 29. — La gestion financière des écoles normales est établie par année et par exercice.

L'état de situation de la caisse et l'état de situation du magasin font connaître le mouvement des fonds et celui des approvisionnements, du 1er janvier au 31 décembre.

Le compte des recettes et des dépenses du budget ou compte de l'exercice présente le résumé de toutes les opérations de l'exercice, qui s'étend du 1er janvier au 31 mai de l'année suivante.

Art. 30. — Toutes les dépenses d'un service, constatées le 31 mai à la clôture de cet exercice et non acquittées le 30 juin, sont soldées sur les sommes reportées à l'exercice suivant.

Art. 31. — L'économe tient six registres, savoir : le livre-souche, le journal de caisse, le sommier, le livre du magasin, le livre d'inventaire général du mobilier, le registre-matricule de l'école.

Tous ces registres sont cotés et paraphés par l'inspecteur d'académie ou par son délégué.

Chaque article y a son numéro d'ordre et sa date d'inscription. Il ne peut y avoir aucune interversion dans la série des numéros ni dans les dates. Toute rature ou surcharge est approuvée par l'ordonnateur des dépenses.

Le livre du magasin est seul excepté de la prescription ci-dessus en ce qui concerne le numéro d'ordre des articles.

La commission de surveillance, et particulièrement l'ordonnateur des dépenses, vérifient ces divers registres toutes les fois qu'ils le jugent convenable, et y consignent le résultat de leur vérification.

La même vérification est faite par l'inspecteur d'académie, le Recteur et les Inspecteurs généraux en tournée.

Art. 32. — Le livre à souche ne comprend que le nombre de feuillets nécessaire pour les besoins présumés de l'année. L'économe y inscrit, en toutes lettres et en chiffres, toutes les sommes qu'il reçoit, au fur et à mesure qu'elles sont versées dans la caisse de l'école, avec le numéro d'ordre, la date du jour et la nature de la recette. Il remplit en même temps la quittance placée à coté du talon, en y reproduisant les mêmes renseignements. Cette quittance est immédiatement détachée du livre-souche.

Lorsque ces quittances doivent être timbrées, cette formalité est remplie au moyen de l'apposition d'un timbre mobile, oblitéré avec une griffe.

Art. 33. — Le journal de caisse est divisé en deux parties, placées en regard l'une de l'autre; les recettes y sont inscrites sur le folio de gauche, les dépenses sur celui de droite. L'économe indique dans le libellé de l'enregistrement la nature de chaque recette et de chaque dépense; il en inscrit le montant séparément et par article, en toutes lettres et en chiffres, avec la date et dans l'ordre de la recette et de la dépense.

Les articles du journal de caisse, pour la recette comme pour la dépense, forment deux séries de numéros d'ordre non interrompues; les numéros des recettes et les dates d'inscription concordent avec ceux du livre-souche.

Lorsqu'il y a, au 1er janvier, un reliquat ou solde en caisse de l'année précédente, ce reliquat forme le premier article de la recette sur le journal de caisse; mais il n'y est pas donné de numéro d'ordre. Il est inscrit simplement sous la rubrique : *Solde en caisse au 31 décembre 188....*

Art. 34. — Le sommier présente le dépouillement et sert au contrôle des recettes et des dépenses inscrites au journal de caisse. L'économe y inscrit ces recettes et ces dépenses immédiatement après les avoir portées sur le journal de caisse.

Chaque recette et chaque dépense, libellée comme au journal, est classée dans chacun des quatre chapitres du budget auquel elle est afférente, et dans chaque chapitre à la colonne de l'exercice auquel elle appartient. Les numéros et les dates d'inscription des articles pour la recette et pour la dépense concordent avec ceux du journal de caisse.

Les recettes et les dépenses sont totalisées pour chaque chapitre dans une colonne distincte. Elles sont récapitulées pour chaque exercice et ensuite totalisées.

A la fin de chaque trimestre, l'économe additionne les sommes portées dans chaque colonne, en ayant soin de comprendre dans son addition, lorsqu'il y a lieu, les totaux des trimestres antérieurs.

Art. 35. — Le livre du magasin comprend tous les approvisionnements de l'école. Les denrées achetées pour le compte de l'établissement y sont inscrites avec la date de leur entrée dans le magasin, l'indication de la quantité et de la valeur. Au fur et à mesure qu'elles sont livrées à la consommation, l'économe en inscrit la sortie avec la date du jour où il fait la livraison, l'indication de la quantité livrée et sa valeur.

Le registre est divisé en comptes particuliers selon la nature et la destination des différentes provisions. Un seul compte général comprend les produits du jardin et des propriétés de l'école consommés dans l'établissement.

Pour les consommations journalières du pain et de la viande et pour les achats au comptant, l'économe tient une main courante d'inscription quotidienne, et en porte le relevé sur le livre du magasin tous les quinze jours seulement, en indiquant avec exactitude les entrées et les sorties.

A la fin de chaque trimestre, il fait la balance des entrées et des sorties pour chaque compte du registre, et dresse un inventaire de tous les approvisionnements qui existent dans le magasin.

Le détail des approvisionnements en magasin au 31 décembre, tel qu'il résulte de l'inventaire dressé à la fin du 4e trimestre, est porté en tête de chacun des comptes particuliers du livre de magasin pour l'année suivante.

Art. 36. — Le livre d'inventaire général du mobilier présente, avec un numéro d'ordre général et chacune à sa date, toutes les acquisitions faites pour le mobilier de l'école, le matériel d'enseignement, la bibliothèque, le cabinet de physique, les ustensiles de ménage, etc.

Les objets hors d'usage, réformés avec l'autorisation du recteur, sont maintenus sur le livre d'inventaire ; mais la décision qui en autorise la réforme est mentionnée en regard dans la colonne d'observations.

Le directeur fait dresser par les maîtres adjoints qui le secondent deux registres particuliers, extraits du livre d'inventaire et contenant l'un le catalogue raisonné et la classification méthodique de tous les livres de la bibliothèque de l'école, l'autre le catalogue raisonné de tous les instruments de physique. chimie, arpentage, dessin, etc. Un troisième catalogue semblable est établi, par les soins d'un de ces maîtres, pour les livres classiques à l'usage journalier des élèves.

Chacun de ces catalogues particuliers a sa série spéciale de numéros pour chaque classification d'objets ; une colonne de renvoi au livre d'inventaire indique, en regard de l'objet, le numéro qu'il porte sur

ce livre. Ils sont soumis, comme les autres registres, au contrôle des autorités qui ont mission d'inspecter l'établissement.

Art. 37. — Le registre matricule de l'école est destiné à constater l'entrée et la sortie des élèves-maîtres et les fonctions auxquelles ils ont été appelés en sortant.

Tous les ans, dans la première quinzaine de décembre, le directeur adresse à l'inspecteur d'académie un extrait certifié de ce registre indiquant les noms des anciens élèves-maîtres qui n'ont pas encore accompli la période décennale de leur service dans l'instruction publique.

Sur le vu de cette liste, l'inspecteur d'académie dresse un état nominatif des anciens élèves-maîtres qui sont passibles de remboursements aux termes de l'article 26 du décret du 25 juillet 1851 et les transmet au préfet avec l'indication de la somme dont chacun d'eux est redevable. Le préfet rend cet état exécutoire et l'adresse au trésorier-payeur général, pour qu'il opère le recouvrement des sommes qui y sont mentionnées.

Art. 38. — Le directeur ordonnateur des dépenses vérifie et arrête la caisse de l'école une fois par mois. Il inscrit le résultat de sa vérification sur le livre à souche, le journal de caisse et le sommier.

Art. 39. — A la fin de chaque trimestre, l'inspecteur d'académie, et, en cas d'absence ou d'empêchement, son délégué, procède, de concert avec un délégué du préfet et en présence du directeur ordonnateur des dépenses et de l'économe, à la vérification trimestrielle de la caisse et de la comptabilité.

Ils constatent d'abord l'état de la caisse, puis se font représenter le livre à souche, le journal de caisse et le sommier, et après s'être assurés de la parfaite identité et exactitude des sommes, des dates et des numéros d'ordre qui y ont été consignés, ils en arrêtent les totaux et indiquent le résultat de leur vérification.

Ils procèdent ensuite à la vérification de l'inventaire des approvisionnements en magasin dressé par l'économe, visé et approuvé par l'ordonnateur des dépenses, et le comparent avec la balance des entrées et des sorties, établie sur le livre du magasin. Ils vérifient également les quantités portées en balance sur le livre du magasin avec les approvisionnements existants. Le résultat de cette vérification est constaté par la signature qu'ils apposent au bas de l'inventaire dressé par l'économe.

Immédiatement après, ils dressent un procès-verbal de la vérification trimestrielle à laquelle ils ont procédé. Ce procès-verbal est établi en double expédition, dont une reste déposée à l'école.

Art. 40. — A la suite de la vérification trimestrielle de la caisse et du magasin, le directeur adresse à l'inspecteur d'académie, pour être transmise au Ministre, l'une des deux expéditions du procès-verbal ci-dessus mentionné et un bordereau récapitulatif des recettes et des dépenses.

Ce bordereau est visé par l'ordonnatenr des dépenses. Il indique

séparément les recettes et les dépenses faites antérieurement au trimestre et pendant le trimestre, avec distinction, s'il y a lieu, des deux exercices auxquels elles sont afférentes. Il fait ressortir le solde en caisse du trimestre, dont l'économe demeure comptable. L'économe joint à ce bordereau l'état des créances et l'état des dettes de l'école.

Art. 41. — L'économe est tenu de verser à la caisse des dépôts et consignations les sommes qui ne sont pas jugées nécessaires aux besoins du service courant, lorsqu'à la suite d'une vérification mensuelle, trimestrielle ou extraordinaire de la comptabilité, l'ordonnateur des dépenses, l'inspecteur d'académie et le délégué du préfet, le recteur ou un inspecteur général ont constaté que les fonds en caisse étaient trop considérables.

Ces dépôts, dont il est donné récépissé à l'économe, peuvent être retirés selon les besoins de l'école. Les ordres de dépôt et les demandes de retrait émanent du président de la commission de surveillance.

Art. 42. — En cas de changement de l'économe, l'inspecteur d'académie arrête, en présence du directeur et conjointement avec l'ancien économe ou son représentant légitime et le nouvel économe, tous les registres de comptabilité, et constate par un procès-verbal que les écritures sont au courant.

Ce procès-verbal indique le montant des valeurs trouvées en caisse, celui des créances et des dettes, la valeur et la quantité des approvisionnements existant en magasin. Le nouvel économe prend ces objets en charge et en devient responsable.

Il est procédé de la même manière pour la constatation et la prise en charge du mobilier de l'établissement.

Une copie de procès-verbaux dressés à cette occasion, certifiée par le membre de la commission de surveillance délégué, est envoyée au recteur pour être transmise au Ministre.

Art. 43. — Tous les ans, dans les cinq derniers jours du 4e trimestre, et à chaque changement de directeur, il est procédé, en présence d'un délégué du préfet, d'un membre de la commission de surveillance désigné par le recteur, du directeur de l'école et de l'économe, au récolement du mobilier et du matériel de l'établissement. Le procès-verbal de cette opération est adressé en double expédition au préfet, qui transmet une de ces expéditions au Ministre.

Section V. — Rédaction des états de situation et du compte de l'exercice. — Apurement du compte.

Art. 44. — Tous les ans, dans les dix premiers jours de janvier, l'économe soumet à la commission de surveillance, en triple expédition, l'état de la situation de la caisse et l'état de situation du magasin pour l'année précédente.

Le président de la commission adresse les trois expéditions de ces deux états au recteur de l'Académie avant le 20 janvier, avec un extrait de la délibération qui a été prise à ce sujet.

Avant le 1er février, le recteur en envoie une expédition au Ministre

et une autre au préfet, avec ses observations personnelles. La troisième reste déposée dans les archives de l'académie.

Art. 45. — L'état de situation de la caisse présente le résumé de toutes les opérations de caisse de l'année qui ont été inscrites au journal de caisse; il constate les valeurs qui se trouvaient en caisse au 31 décembre de l'année précédente, le montant par chapitres de toutes les sommes payées pendant le cours de l'année et les valeurs restant en caisse à la fin de l'année.

Art. 46. — L'état de situation du magasin présente le résumé du mouvement des approvisionnements de l'année qui ont été inscrits au livre du magasin; il constate la valeur totale des approvisionnements qui se trouvaient en magasin au 31 décembre de l'année précédente, la valeur par chapitre des denrées qui sont entrées dans le magasin et qui en en sont sorties pendant le cours de l'année, la valeur totale des approvisionnements restant en magasin à la fin de l'année.

Les produits du jardin et des propriétés consommés en nature forment un article spécial de l'état de situation du magasin.

Art. 47. — Tous les ans, dans la première quinzaine de juin, l'économe présente à l'ordonnateur le compte des dépenses de l'exercice qui vient de se clore le 31 mai et y joint les pièces justificatives des dépenses; ce compte est dressé en triple expédition. Il présente le détail des opérations de l'exercice seulement; il établit, par le relevé des états de présence, les droits acquis au profit de l'école; il présente, par chapitres, les sommes à recouvrer et les sommes à payer, et, dans chaque chapitre, par année distincte, les recouvrements et les payements effectués, ainsi que les sommes restant à recouvrer ou à payer en fin d'exercice. La balance de l'exercice en excédent ou en déficit est établie par la comparaison de la recette et de la dépense nettes.

Deux tableaux complémentaires, placés l'un au commencement, l'autre à la fin du compte, offrent le résumé général de la situation financière de l'école au 31 mai de l'année précédente, et au 31 mai de l'année courante. Cette situation est établie en actif et en passif.

L'actif se compose : 1° de l'excédent des recouvrements sur les payements, tant de l'exercice auquel s'applique le compte que des exercices antérieurs; 2° du montant des créances; 3° de la valeur des approvisionnements en magasin; 4° du solde en caisse. Les capitaux placés en rentes sur l'État, ou employés à des acquisitions et réparations extraordinaires, ne sont rappelés que pour mémoire; ils ne font pas partie de l'actif.

Le passif se compose du montant des dettes de l'école.

Art. 48. — L'ordonnateur des dépenses soumet le comple de l'exercice à l'approbation de la commission de surveillance, le 30 juin au plus tard, et l'accompagne d'un rapport détaillé sur les diverses parties du service. Il constate dans ce rapport l'exactitude et la régularité des recettes, et fournit des explications sur les sommes restant à recouvrer et sur les causes du retard dans le recouvrement. Il examine successivement les diverses consommations, les compare avec celles de l'exercice

précédent; il en explique les différences et indique les améliorations introduites ou à introduire.

Art. 49. — La commission de surveillance prend une délibération sur le compte qui lui est soumis par l'ordonnateur des dépenses. Le résultat de sa délibération est adressé par le président, le 5 juillet au plus tard, au recteur de l'académie, avec trois expéditions du compte et les pièces à l'appui.

Art. 50. — Le recteur transmet, avant le 15 juillet, une de ces expéditions au préfet et l'autre au Ministre; il y joint ses observations personnelles.

Art. 51. — Dans la seconde quinzaine de juillet, le préfet soumet au conseil de préfecture, selon les cas prévus par l'ordonnance royale du 7 juillet 1844, le compte des recettes et des dépenses du budget pour l'exercice clos.

Le conseil de préfecture apure ce compte avant le 31 juillet, et dans les dix premiers jours d'août le préfet adresse au Ministre de l'instruction publique l'arrêté d'apurement.

Art. 52. — Les dispositions du présent règlement sont applicables à l'administration et à la comptabilité intérieures des écoles normales primaires d'institutrices.

Art. 53. — Le Président du Conseil, Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, est chargé de l'exécution du présent décret.

Fait à Paris, le 1er août 1881.

JULES GRÉVY.

Par le Président de la République :

Le Président du Conseil,
Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,
JULES FERRY.

Depuis longtemps le besoin d'une réglementation uniforme pour les salles d'asile se faisait sentir. Ces établissements placés pour la plupart sous la direction d'un personnel dévoué mais dont les aptitudes pédagogiques laissent beaucoup à désirer, appelaient une réforme fondamentale. Nous souhaitons que le nouveau règlement, qui change le nom des salles d'asile, modifie aussi leur situation. Désormais, du moins les directrices de bonne volonté auront un guide sûr et pratique, et les déléguées générales appelées aujourd'hui inspectrices générales trouveront dans ce document un point d'appui pour leurs légitimes exigences.

TITRE PREMIER

DISPOSITIONS COMMUNES AUX ÉCOLES MATERNELLES PUBLIQUES ET LIBRES (ORGANISATION, SURVEILLANCE ET INSPECTION)

Article premier. — Les écoles maternelles (salles d'asile), publiques ou libres, sont des établissements d'éducation où les enfants des deux sexes reçoivent les soins que réclame leur développement physique, intellectuel et moral.

Les enfants peuvent y être admis dès l'âge de deux ans accomplis et y rester jusqu'à ce qu'ils aient atteint l'âge de sept ans.

Art. 2. — L'enseignement dans les écoles maternelles comprend :

1° Les premiers principes d'éducation morale ; des connaissances sur les objets usuels ; les premiers éléments du dessin, de l'écriture et de la lecture ; des exercices de langage, des notions d'histoire naturelle et de géographie ; des récits à la portée des enfants ;

2° Des exercices manuels ;

Le chant et les mouvements gymnastiques gradués.

Art. 3. — Les écoles maternelles sont exclusivement dirigées par des femmes.

Art. 4. — Nulle ne peut diriger une école maternelle avant l'âge de 21 ans accomplis et sans être pourvue du certificat d'aptitude à la direction des écoles maternelles.

Nulle ne peut diriger une école maternelle annexée à un cours normal avant l'âge de vingt-cinq ans ni sans avoir exercé pendant cinq ans dans les écoles maternelles publiques ou libres.

Nulle ne peut être sous-directrice d'école maternelle avant l'âge de dix-huit ans, ni sans justifier du certificat d'aptitude à la direction des écoles maternelles.

Art. 5. — Sont incapables de tenir une école maternelle publique ou libre les personnes qui se trouvent dans les cas prévus par l'article 26 de la loi du 15 mars 1850.

Art. 6. — Indépendamment des autorités instituées par la loi pour la surveillance et l'inspection des écoles, l'inspection des écoles maternelles est excercée :

1° Par les inspectrices générales ;

2° Par les inspectrices départementales.

Les inspectrices générales et départementales sont nommées par le Ministre.

Art. 7, — Nulle ne peut être nommée inspectrice générale sans avoir au moins trente-cinq ans d'âge et cinq ans de service dans l'enseignement public ou libre et sans être pourvue : 1° du brevet supérieur ; 2° du certificat d'aptitude à la direction des écoles maternelles ; 3° du certificat d'aptitude à l'inspection des écoles maternelles.

Une inspectrice générale fait partie du comité consultatif de l'enseignement primaire au ministère de l'instruction publique.

Art. 8. — Nulle ne peut être nommée inspectrice départementale sans avoir trente ans d'âge et trois ans de service dans l'enseignement public ou libre et sans être pourvue : 1° du brevet supérieur ou, à son

défaut, du brevet élémentaire complété par le certificat d'aptitude pédagogique; 2° du certificat d'aptitude à la direction des écoles maternelles; 3° du certificat d'aptitude à l'inspection des écoles maternelles.

Les inspectrices départementales visitent deux fois par an, au moins, le écoles maternelles de leur ressort, et adressent à l'inspecteur d'académie un rapport spécial sur chaque école, à la suite de chaque inspection.

Elles donnent leur avis sur la nomination et la révocation des directrices et sous-directrices d'écoles maternelles publiques, ainsi que sur les récompenses qui peuvent leur être accordées.

Art. 9. — L'examen pour l'obtention du certificat d'aptitude à l'inspection des écoles maternelles comprend les épreuves suivantes :

1° Epreuve écrite :

Un sujet de pédagogie appliqué aux écoles maternelles ;

2° Epreuve orale :

Questions de législation et d'administration concernant les écoles maternelles ;

3° Epreuve pratique :

Inspection d'une école maternelle et rapport à la suite de cette inspection.

Un arrêté ministériel déterminera les conditions de cet examen.

Art. 10. — Il peut être établi, dans chaque commune où il existe des écoles maternelles, un ou plusieurs comités de dames patronnesses présidés par le maire.

Les membres du comité de patronage sont nommés par le préfet, sur la proposition de l'inspecteur d'académie et après avis du maire.

Ce comité a pour attribution exclusive de veiller à l'observation des prescriptions de l'hygiène, à la bonne tenue de l'établissement et au bon emploi des fonds ou des dons en nature recueillis en faveur des enfants.

Art. 11. — L'inspection des écoles maternelles libres porte sur la morale, l'hygiène et la salubrité. Elle ne peut porter sur l'enseignement que pour vérifier s'il n'est pas contraire à la morale, à la constitution et aux lois.

TITRE II

ÉCOLES MATERNELLES PUBLIQUES

Art. 12. — Dans les écoles maternelles publiques, les enfants seront divisés en deux sections suivant leur âge et le développement de leur intelligence.

Art. 13. — Les premiers principes d'éducation morale seront donnés dans les écoles maternelles publiques, non sous forme de leçons distinctes et suivies, mais par des entretiens familiers, des questions, des récits, des chants destinés à inspirer aux enfants le sentiment de leurs devoirs envers la famille, envers la patrie, envers Dieu. Ces premiers principes devront être indépendants de tout enseignement confessionnel.

Art. 14. — Les connaissances sur les objets usuels comportent des explications très élémentaires sur le vètement, l'habitation et l'alimentation, sur les couleurs et les formes, sur la division du temps, les saisons, etc.

Art. 15. — Les exercices de langage ont pour but d'habituer les enfants à parler et à rendre compte de ce qu'ils ont vu et compris.

Les morceaux de poésie qu'on leur fait apprendre seront courts et simples.

Art. 16. — L'enseignement du dessin comprend :

1° Des combinaisons de lignes au moyen de lattes, bâtonnets, etc. ;

2° La représentation sur l'ardoise de ces combinaisons et de dessins faciles faits par la maîtresse, au tableau quadrillé;

3° La reproduction sur l'ardoise des objets usuels les plus simples.

Art. 17. — La lecture et l'écriture seront, autant que possible, enseignées simultanément.

Les exercices doivent toujours être collectifs.

Art. 18. — L'enseignement du calcul comprend:

1° L'étude de la formation des nombres de 1 à 10 ;

2° L'étude de la formation des dizaines de 10 à 100;

3° Les quatre opérations, sous la forme la plus élémentaire; appliquées d'abord à la première dizaine;

4° La représentation des nombres par les chiffres;

5° Des applications très simples du système métrique (mètre, litre, monnaie).

Cet enseignement sera donné au moyen d'objets mis entre les mains des enfants, tels que lattes, bâtonnets, cubes, etc.

Les enfants seront exercés au calcul mental sur toutes les combinaisons de nombres qu'ils auront faites.

Art. 19. — Les éléments d'histoire naturelle comprennent la désignation des parties principales du corps humain, des notions sur les animaux les plus connus, les végétaux et les minéraux usuels.

Cet enseignement est donné à l'aide d'objets réels et de collections formées autant que possible par les enfants et les maîtresses.

Art. 20. — L'enseignement de la géographie est descriptif; il s'appuie sur l'observation des lieux où vit l'enfant.

Il comprend :

1° L'orientation (points cardinaux) ;

2° Des notions sur la terre et les eaux ;

3° Quelques indications sur les fleuves, les montagnes et les principales villes de France.

Art. 21. — Les récits porteront principalement :

1° Sur les grands faits de l'histoire nationale;

2° Sur des leçons de choses.

Art. 22. — Les exercices manuels consisteront en tressage, tissage, pliage, petits ouvrages de tricot.

Les travaux de couture et tous autres travaux de nature à fatiguer les enfants sont interdits.

Art. 23. — L'enseignement du chant comprend :

Les exercices d'intonation et de mesure les plus simples, les chants à l'unisson et à deux parties qui accompagnent les jeux gymnastiques et les évolutions. Les chants sont appropriés à l'étendue de la voix des enfants. Pour ces exercices, les directrices se serviront du diapason.

Art. 24. — Les exercices gymnastiques seront gradués de manière à favoriser le développement physique de l'enfant. Ils se composeront de mouvements, de marches, d'évolutions et de jeux dirigés par la maîtresse.

Art. 25. — Les leçons ne devront jamais durer plus d'un quart d'heure ou vingt minutes ; elles seront toujours séparées par des chants, des exercices gymnastiques, des marches ou des évolutions.

Art. 26. — Les conditions dans lesquelles doivent être établies les écoles maternelles publiques, tant au point de vue des bâtiments que de l'ameublement, seront l'objet d'un règlement spécial.

Art. 27. — Le matériel d'enseignement de l'école maternelle comprend nécessairement les objets suivants :

Un claquoir, un sifflet ;

Un ou plusieurs tableaux noirs, dont un au moins sera quadrillé ;

Une méthode de lecture en tableaux et plusieurs collections d'images ;

Un nécessaire métrique ;

Un globe terrestre et une carte murale de la France ;

Un boulier ;

Des collections de bûchettes ou bâtonnets, des lattes, des cubes, etc. ;

Une collection de jouets ;

Des ardoises, quadrillées d'un côté et unies de l'autre ;

Un diapason.

Art. 28. — Aucun enfant n'est reçu dans une école maternelle, s'il n'est muni d'un billet d'admission signé par le maire et s'il ne produit un certificat de médecin, dûment légalisé, constatant qu'il n'est atteint d'aucune maladie contagieuse et qu'il a été vacciné.

Art. 29. — Lorsqu'un enfant est présenté dans une école maternelle, la directrice fait connaître aux parents les conditions réglementaires auxquelles ils devront se conformer.

Art. 30. — Un mois de vacances est successivement accordé chaque année aux directrices et sous-directrices d'écoles maternelles.

Art. 31. — Les enfants seront toujours repris avec bienveillance. Ils ne devront jamais être frappés.

Art. 32. — Un médecin nommé par le maire visite une fois par semaine les écoles maternelles.

Il inscrit ses observations sur un registre particulier.

Art. 33. — Les directrices et sous-directrices des écoles maternelles publiques sont nommées et révoquées dans la même forme que les institutrices publiques. Les mêmes peines disciplinaires leur sont applicables et dans la même forme qu'aux institutrices.

Les directrices sont choisies, autant que possible, parmi les sous-directrices.

Chaque année, la directrice adresse à l'inspectrice départementale un rapport détaillé sur tout ce qui concerne l'établissement qu'elle dirige.

Art. 34. — Dans toute école maternelle publique recevant plus de cinquante enfants, la directrice est aidée par une sous-directrice.

Dans toute école maternelle publique recevant plus de vingt-cinq enfants, la directrice est assistée par une femme de service.

Art. 35. — Les directrices et sous-directrices d'écoles maternelles publiques pourvues du brevet de capacité sont assimilées aux institutrices titulaires et adjointes pour la fixation du taux du traitement, les conditions de l'avancement et du logement.

Art. 36. — La femme de service est nommée, dans chaque école maternelle publique, par la directrice, avec agrément du maire ; elle est révoquée dans la même forme.

Art. 37. — Un règlement des écoles maternelles publiques de chaque département, sera rédigé par le conseil départemental d'après les indications générales d'un règlement modèle arrêté par le Ministre de l'instruction publique en Conseil supérieur.

TITRE III

ÉCOLES MATERNELLES LIBRES

Art. 38. — Quiconque veut ouvrir ou diriger une école maternelle libre doit se conformer préalablement aux dispositions prescrites par les articles 25 et 27 de la loi du 15 mars 1850, et 1, 2 et 3 du décret du 7 octobre 1850.

Le préfet peut faire opposition à l'ouverture de l'école maternelle, dans les cas prévus par l'article 28 de la loi du 15 mars 1850 et par l'article 4 du décret du 7 octobre 1850. L'opposition est jugée par le Conseil départemental, contradictoirement et à bref délai. Le recours est admis lorsque l'opposition est faite à la personne. Si le maire refuse d'approuver le local, il est statué à cet égard par le Conseil départemental.

A défaut d'opposition, l'école maternelle peut être ouverte à l'expiration du mois.

Art. 39. — Le Conseil départemental peut, par application de l'article 30 de la loi du 15 mars 1850, censurer, suspendre pour un temps qui ne pourra excéder six mois, ou interdire de l'exercice de sa profession dans la commune où elle réside une directrice ou une sous-directrice d'école maternelle libre.

Il peut frapper d'interdiction absolue une directrice ou une sous-directrice d'école maternelle libre ou publique, sauf appel devant le Conseil supérieur de l'Instruction publique, dans les délais légaux.

TITRE IV

EXAMENS

Art. 40. — Il est institué, dans chaque département, une commission d'examen chargée de constater l'aptitude des personnes qui aspirent à diriger les écoles maternelles.

La commission tient une session ordinaire par an. La date de l'ouverture de la session est fixée par le Ministre.

Les membres de la commission d'examen sont nommés pour trois ans par le Conseil départemental de l'Instruction publique.

La Commission d'examen se compose :

De l'inspecteur d'académie, président ;

D'un inspecteur de l'instruction primaire faisant fonctions de secrétaire;

D'un ou plusieurs membres de l'enseignement public ou libre ;

De l'inspectrice départementale.

Les commissions ne peuvent délibérer qu'autant que cinq de leurs membres sont présents. Les délibérations sont prises à la majorité des suffrages. En cas de partage, la voix du président est prépondérante.

Pour procéder à l'examen oral, la commission ne peut, dans aucun cas, se subdiviser en sous-commissions de moins de trois membres.

Art. 41. — Les certificats d'aptitude sont délivrés, au nom du recteur, par l'inspecteur d'académie dans les départements, et, à Paris, par le vice-recteur.

Art. 42. — Nulle n'est admise devant une commission d'examen avant l'âge de dix-huit ans et sans avoir déposé entre les mains de l'inspecteur d'académie, un mois avant l'ouverture de la session :

1° Son acte de naissance ;

2° Des certificats attestant sa moralité et indiquant les lieux où elle a résidé et les occupations auxquelles elle s'est livrée depuis trois ans au moins.

Aucune dispense d'âge ne pourra être accordée, sauf dans le cas où l'aspirante serait déjà pourvue du brevet de capacité.

Art. 43. — L'examen se compose de deux parties distinctes :

1° Un examen d'instruction;

2° Un examen pratique.

L'examen d'instruction comprend :

Des épreuves écrites;

Des épreuves orales.

Epreuves écrites :

1° Une dictée d'orthographe de vingt lignes environ tirée d'un texte simple et facile; la dictée sert d'épreuve d'écriture;

2° La solution raisonnée de deux questions d'arithmétique portant sur les applications du calcul et du système métrique;

3° Une rédaction d'un genre simple (lettre, récit, rapport);

4° Un dessin au trait sur ardoise d'après un objet usuel.

Les aspirantes exécuteront en outre des travaux à l'aiguille.

Epreuves orales :

1° Principes d'éducation morale;

2° Lecture; explications du texte et questions de grammaire ;

3° Géographie; notions générales ; géographie de la France ;

4° Histoire de France (grands faits et grands hommes);

5° Notions élémentaires d'histoire naturelle et d'hygiène applicables aux leçons de choses;

6° Chant (un exercice sur un chant très simple).

L'examen pratique a lieu dans une école maternelle préalablement désignée et où les aspirantes ont le droit d'assister aux exercices deux jours avant l'examen.

Cet examen se compose des exercices ordinaires de l'école; il est accordé une heure pour la préparation de la leçon.

L'aspirante doit remplir les fonctions de directrice pendant une partie de la séance, et celles de sous-directrice pendant l'autre partie.

Une heure est donnée à chaque aspirante pour préparer sa leçon; les sujets sont tirés au sort.

Le jury exprime la valeur de chacune des épreuves par les notes qui suivent :

Très bien ; — Bien ; — Passable ; — Mal ; — Nul.

Pour l'épreuve d'orthographe, cinq fautes entraînent la nullité; trois ou quatre fautes, la note *mal ;* deux fautes, la note *passable ;* une faute et une demi-faute, la note *bien* ; la dictée ayant moins d'une demi-faute donne seule droit à la note *très bien*.

Les notes données par la commission sont le résultat de l'appréciation faite en commun de chaque épreuve.

La note *nul* sur l'une des matières entraîne l'ajournement.

A chacun des examens, deux notes *mal* entraînent l'ajournement, à moins qu'elles ne soient compensées par deux notes *très bien*.

Art. 44. — Il pourra être créé, dans chaque académie, aux frais de l'Etat, un cours normal des écoles maternelles analogue à celui qui existe à Paris sous le nom d'école Pape-Carpantier.

Un décret ultérieur déterminera les conditions d'existence de ces établissements.

Art. 45. — Les décrets du 16 mai 1854 et du 21 mars 1855, les arrêtés du 22 mars 1855, du 28 mars 1857, du 5 août 1859 et du 30 juillet 1875 sont et demeurent rapportés.

Fait à Paris, le 2 août 1881.

JULES GRÉVY.

Par le Président de la République,

Le Président du Conseil,
Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,
JULES FERRY.

— Un arrêté du 2 août 1881 a déterminé les prescriptions les plus essentielles d'un règlement pour la tenue des écoles maternelles publiques. Ce règlement modèle doit servir de base aux règlements départementaux qui seront ultérieurement élaborés. En voici les termes :

Article premier. — Pour être admis dans une école maternelle, les enfants doivent avoir plus de deux ans et moins de sept ans.

Art. 2. — Tout enfant dont l'admission dans une école maternelle est demandée doit présenter un bulletin de naissance et un certificat de médecin constatant qu'il a été vacciné ou qu'il a eu la petite vérole, et qu'il n'est pas atteint de maladies ou d'infirmités de nature à nuire à la santé des autres enfants.

Art. 3. — Les écoles maternelles publiques sont ouvertes du 1er mars au 1er novembre, depuis sept heures du matin jusqu'à sept heures du soir ; du 1er novembre au 1er mars, depuis huit heures du matin jusqu'à six heures du soir.

Les écoles maternelles ne peuvent être fermées que le dimanche et jours fériés, savoir : le 1er et le 2 janvier, le lundi de Pâques, le jour de l'Ascension, le lundi de la Pentecôte, le jour de l'Assomption, le jour de la Toussaint, le jour de Noël et les jours de fête nationale.

Les heures d'entrée et de sortie des enfants peuvent être modifiées, pour chaque commune, suivant les convenances locales, sur l'avis de l'inspecteur d'académie, par le conseil départemental. Les parents devront se conformer exactement à la règle ainsi établie, sous peine d'exclusion des enfants après avertissement.

Art. 4. — Les parents qui négligent de venir chercher leurs enfants aux heures indiquées par les règlements sont avertis. En cas de récidive l'enfant est rendu à sa famille. L'exclusion toutefois ne peut être prononcée que par le maire, sur la proposition de la directriee et après avis du comité de patronage. Les parents qui en feront la demande pourront reprendre leurs enfants à midi.

Art. 5. — A l'arrivée des enfants à l'école maternelle, la directrice doit s'assurer par elle-même de leur état de santé et de propreté, de la quantité et de la qualité des aliments qu'ils apportent.

L'enfant amené à l'école maternelle dans un état de maladie n'est pas reçu ; s'il devient malade dans le courant de la journée, il est reconduit chez ses parents, et, en cas d'urgence, envoyé chez le médecin de l'établissement.

Les enfants fatigués ou indisposés sont déposés sur un lit de camp.

Art. 6. — En cas d'absence réitérée d'un enfant la directrice s'enquiert des causes de cette absence. Elle en donne, dans tous les cas, avis à la présidente du comité de patronage, qui fait visiter, s'il y a lieu, cet enfant dans sa famille.

Art. 7. — A l'entrée et à la sortie de chaque classe, les enfants sont conduits en ordre aux lieux d'aisance; ils y sont surtout surveillés par les directrice et sous-directrice.

L'après-midi, avant la rentrée en classe, les enfants sont également conduits en ordre au lavabo.

Art. 8. — Il est donné aux enfants, à titre de récompense, des bons points, des images ou des jouets. A la fin de chaque mois, les bons points sont échangés contre des images ou des jouets.

Art. 9. — Les seules punitions permises sont les suivantes :

Interdiction, pour un temps très court, du travail et des jeux en commun ;

Retrait des bons points.

Art. 10. — Il est interdit de surcharger la mémoire des enfants de dialogues ou de scènes dramatiques en vue de solennités publiques.

Art. 11. — Les directrices d'écoles maternelles et publiques tiennent :

1° Un registre sur lequel sont inscrits les noms et prénoms des enfants, la date de leur naissance, la date du certificat du médecin, la date de l'admission, la date de la sortie, les noms, demeure et profession des parents ou tuteurs ; ce registre contiendra, en outre, une colonne d'observations. Il y sera joint un répertoire par lettres alphabétiques pour faciliter les recherches ;

2° Un registre sur lequel le médecin inscrit ses observations ;

3° Un carnet destiné au relevé des présences mensuelles ;

4° Un catalogue du mobilier et du matériel d'enseignement, avec indication des entrées et sorties.

Ces registres seront visés par les inspecteurs et les inspectrices à chacune de leurs visites.

Art. 12. — Il est interdit aux directrices et sous-directrices d'accepter des parents aucune espèce de cadeaux.

Art. 13. — Il ne pourra être introduit dans l'école maternelle aucun livre, aucune brochure ni manuscrits étrangers à l'enseignement.

Art. 14. — Toute pétition, quête, souscription ou loterie est interdite dans l'école maternelle.

Art. 15. — L'école maternelle sera tenue dans un état constant de salubrité et de propreté.

Elle sera balayée et arrosée tous les jours.

L'air y sera fréquemment renouvelé.

Art. 16. — Il ne peut être toléré aucune espèce d'animaux domestiques dans les parties de l'école maternelle réservées aux enfants.

Art. 17. — Le règlement général et le règlement spécial sont affichés dans toutes les écoles maternelles et à la mairie de toutes les communes possédant une de ces écoles.

Fait à Paris, le 2 août 1881.

JULES FERRY.

III. — Nominations et promotions.

LÉGION D'HONNEUR

Par décret du Président de la République, en date du 13 juillet 1881, sont promus ou nommés dans l'ordre national de la Légion d'honneur :

Au grade d'officier :

Buisson (Ferdinand), directeur de l'enseignement primaire au Ministère, inspecteur général de l'instruction publique. Publications importantes sur l'enseignement ; missions pédagogiques à l'étranger ; réorganisation de l'enseignement primaire ; services exceptionnels. Chevalier de janvier 1879.

Au grade de chevalier :

Jacoulet, inspecteur d'académie, chargé du 2e bureau de l'enseignement primaire; 28 ans 1/2 de services.

Jost (Guillaume), inspecteur de l'enseignement primaire en résidence à Paris; 31 ans de services. Missions pédagogiques à l'étranger; publications sur l'enseignement.

Louvel (Jacques-Léonard), instituteur public à Rémalard (Orne); 45 ans de services, dont 38 dans la commune de Rémalard. Officier de l'instruction publique depuis 1868; 48 médailles pour travaux agricoles ou scolaires.

INSPECTION PRIMAIRE

27 juillet. — Un congé d'inactivité est accordé, pour cause de santé, à M. Rouffiandis, inspecteur primaire à Cognac.

M. Boë, inspecteur primaire (3e classe) à Sens, est nommé, en la même qualité, à Saint-Amand (Cher), en remplacement de M. Girard, qui reçoit une autre destination.

M. Girard, inspecteur primaire (3e classe) à Saint-Amand (Cher), est nommé, en la même qualité, à Sens, en remplacement de M. Boë, qui reçoit une autre destination.

28 juillet. — M. Sendrès, inspecteur primaire (3e classe) à Moissac, est appelé, en la même qualité, à Cognac, en remplacement de M. Rouffiandis, en congé d'inactivité.

ÉCOLES NORMALES

12 juillet 1881. — Un congé d'inactivité est accordé, sur sa demande à Mlle Chelle, maîtresse adjointe à l'Ecole normale d'institutrices de Miliana.

15 juillet. — Un congé est accordé, sur sa demande et pour raison de santé, à M. Grégori, professeur de chant à l'Ecole normale primaire de Bourg.

27 juillet. — M. Dupont, commis de l'académie de Paris, est nommé économe de l'école normale primaire d'instituteurs de la Seine, en remplacement de M. Jouvion, apelé à d'autres fonctions.

M. Fédaux, maître adjoint d'école normale, en congé d'inactivité, est admis, sur sa demande, à faire valoir ses droits à une pension de retraite.

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — A l'occasion de la retraite de M. de Pultkamer du ministère de l'instruction publique, quelques étudiants de Berlin avaient émis l'idée de lui donner une sérénade aux flambeaux, comme témoignage de sympathie. Cette proposition a été examinée par le comité général des étudiants, qui l'a repoussée à l'unanimité moins trois voix.

— Dans la ville d'Elbing, les instituteurs ont déclaré qu'à l'avenir ils ne se chargeraient plus d'encaisser eux-mêmes la rétribution scolaire, ainsi que la chose a eu lieu jusqu'à présent. Ils trouvent que les fonctions d'éducateur se concilient mal avec celles de percepteur. La municipalité, n'admettant pas ce point de vue, a pris un arrêté pour contraindre les instituteurs à se conformer à l'usage traditionnel. Mais ceux-ci ont tenu bon, et se sont empressés d'adresser au gouvernement de la province, à Danzig, une pétition pour obtenir d'être exonérés de cette corvée extra-scolaire. On croit que le gouvernement leur donnera raison.

— On sait combien est lamentable, en Prusse, la situation des instituteurs retraités. Voici un nouvel exemple à ajouter à tant d'autres qu'a déjà cités la presse pédagogique. L'instituteur Ziebarth, à Petrawe, province de Posen, obtiendra sa retraite le 1er octobre prochain, après *cinquante-neuf* années de services dans l'enseignement; or, le chiffre de la pension qu'il doit toucher a été fixé à 360 marks. Il eût bien mieux valu pour ce pauvre

homme avoir été gendarme, dit le journal qui rapporte ce fait.

Il est cependant un coin de la Prusse où les choses se passent autrement : c'est l'ancienne principauté de Hohenzollern-Hechingen. Là, tout instituteur, après quarante ans de services, a droit à une pension de retraite égale au montant intégral de son traitement, dont le chiffre légal est de 500 florins au minimum (857 marcs, 1071 fr.25 c.) C'est l'ex-prince de Hohenzollern-Hechingen qui, en cédant ses Etats à la Prusse en 1850, a eu la bonne pensée de stipuler cette garantie en faveur du personnel enseignant.

— Nous l'avons déjà fait remarquer plus d'une fois : l'Allemagne, terre classique de la pédagogie, est aussi le pays par excellence du bâton et des gifles employés comme moyens d'éducation. La plupart des instituteurs allemands n'admettent pas qu'il soit possible d'élever des enfants sans les battre. A chaque instant des parents, révoltés des actes de brutalité commis par des maîtres, poursuivent devant les tribunaux ces éducateurs à la main trop lourde. Il arrive parfois que les juges, peu tendres pour les peccadilles de l'enfance et se souvenant, comme les ministres anglais (1), d'avoir eux-mêmes tâté du fouet, acquittent le prévenu et prononcent qu'il n'a pas dépassé les bornes d'une juste correction : alors les journaux scolaires allemands de pousser des cris de triomphe, et d'encourager les instituteurs à ne pas se laisser intimider par les criailleries des familles. Mais d'autres fois aussi le tribunal trouve que l'instituteur a excédé la limite de « son droit », et le condamne à l'amende ; et alors les mêmes journaux se plai-

(1) Voir le Courrier de l'extérieur de février 1881, p. 225.

gnent amèrement de l'iniquité des arrêts de Thémis, et déclarent en gémissant que s'il faut renoncer à tirer les oreilles des élèves, on ne pourra plus enseigner à lire à la jeunesse allemande.

Récemment la presse d'outre-Rhin racontait qu'un instituteur de Krefeld avait *pendu* un de ses élèves, jusqu'à ce que mort s'ensuivît ; et les champions ordinaires de la *schlague* trouvaient pourtant que ce collègue-là était allé un peu trop loin. Vérification faite, on a reconnu que la nouvelle était fausse : l'instituteur, pour humilier l'élève, s'était contenté de lui attacher autour du cou — en serrant probablement un peu fort — le chiffon qui sert à essuyer le tableau, et l'avait exposé en cet attirail à la risée de ses camarades : ce qui constitue un châtiment éminemment ingénieux et moral !

Mais voici un autre fait qui n'est malheureusement que trop authentique. Un instituteur de Hambourg, qui donnait une leçon de gymnastique, se mit en colère contre quelques élèves qui étaient allés aux engins sans sa permission ; pour les punir, il les saisit l'un après l'autre par le collet, les soulevant en l'air, et les laissant ensuite retomber. L'un d'eux, en tombant, se cassa la jambe. Il fallut le transporter à l'hôpital d'où il est sorti boiteux après de longues semaines de traitement. L'instituteur fut traduit en justice. Le ministère public concluait à *cent marks d'amende* ; le tribunal a cru devoir se montrer plus sévère et a infligé au brutal trois semaines de prison. Veut-on savoir la conclusion du correspondant hambourgeois qui narre cette édifiante histoire dans les colonnes de la *Pädagogische Zeitung* de Berlin ? « On espère, dit-il, que l'instituteur condamné conservera sa place. » Pas de commentaires, n'est-ce pas ?

— Nous trouvons dans l'un des mieux faits parmi les périodiques allemands consacrés à la pédagogie, les *Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht* de M. Fr. Mann, une série de remarquables articles sur l'enseignement de l'histoire à l'école primaire, dus au Dr Göpfert, d'Eisenach. Ces articles se terminent par un programme rédigé naturellement à un point de vue national, mais qui ne nous en paraît pas moins offrir de l'intérêt; on y verra une distribution des matières qui diffère sensiblement de celle qui a été suivie jusqu'ici, et qui a en tout cas le mérite de l'originalité. L'auteur divise son programme en deux parties parallèles, la seconde complétant la première; la première est destinée à l'école primaire proprement dite; la seconde indique les points sur lesquels ce premier cours devra être complété dans le cours d'histoire des écoles primaires supérieures.

ÉCOLE PRIMAIRE	ÉCOLE PRIMAIRE SUPÉRIEURE
Contes.	
Robinson Crusoé.	
Légendes populaires locales.	
Légendes nationales allemandes (Nibelungen).	Gudrune.
Henri Ier l'Oiseleur.	
Othon Ier le Grand.	
Charlemagne (1).	
Temps antérieurs.	
Boniface, l'apôtre de l'Allemagne.	
Clovis.	
Auguste.	Les rois de Rome.
Arminius.	
Henri IV de Franconie.	Intervalle entre Othon Ier et Henri IV. Robert Guiscard; Guillaume le Conquérant; Alfred le Grand.

(1) Comme on le verra, l'auteur suit en général l'ordre chronologique direct, pour les grandes divisions du programme, et l'ordre chronologique inverse pour les faits intermédiaires.

ÉCOLE PRIMAIRE	ÉCOLE PRIMAIRE SUPÉRIEURE
La migration des peuples.	Récit détaillé de la migration des peuples.
Attila.	
Chute de l'empire romain d'Occident.	République romaine.
Chute de l'empire romain d'Orient.	
Constantin.	
Les Turcs, les Mongols.	
Croisades. La 3e croisade.	
Frédéric Barberousse.	Les autres Hohenstaufen.
1re et 5e croisades.	Toutes les croisades.
Propagation du christianisme sur les rives de la Baltique.	
Rodolphe de Habsbourg.	Intervalle entre Rodolphe de Habsbourg et la Réforme.
La Réforme.	
Jean Huss, Pierre Valdo, Wyclef.	Les conciles.
Inventions et découvertes.	Les humanistes.
Guerre de Trente ans.	Révolution des Pays-Bas.
Révolution française.	Révolution d'Angleterre.
	Élisabeth.
Louis XIV.	Guerre des Etats du Nord.
Louis XV.	
Napoléon.	
Guerres d'indépendance de l'Allemagne.	
Frédéric le Grand.	Développement de la Prusse.
1815.	
1870-1871.	
1866.	
1848.	L'Italie; la France.
	République romaine (détails complémentaires).
	Histoire grecque.
	Périclès.
	Guerres médiques.
	Solon, Lycurgue.
	Guerre du Péloponèse.
	Alexandre-le-Grand.
	Égyptiens, Phéniciens, Juifs, Babyloniens, Assyriens, Mèdes et Perses.

— Il règne dans la typographie allemande, comme dans la typographie française, une grande confusion sur l'usage qui doit être fait de la virgule dans la numération

écrite. Beaucoup d'imprimeurs, au lieu d'employer uniquement la virgule comme signe de séparation entre le nombre entier et les décimales, s'en servent pour diviser en tranches de trois chiffres les nombres un peu considérables. Pour mettre un terme à cet état de choses en ce qui la concerne, l'administration prussienne vient de prendre a décision suivante, qui fera règle pour toutes les publications officielles: la virgule, à l'avenir, sera affectée exclusivement à la séparation des décimales; lorsqu'on voudra diviser un nombre en tranches de trois chiffres, au lieu d'employer la virgule on laissera entre chaque tranche un petit intervalle, obtenu au moyen d'une *espace typographique.*

— Un instituteur nommé W., qui dirigeait une école de village dans la province de Nassau, a succombé il y a quelque temps à un empoisonnement du sang, qui s'était déclaré à la suite d'une piqûre faite par une plume d'acier trempée dans l'encre. On suppose que l'encre contenait un peu de sublimé corrosif; certains fabricants se servent, paraît-il, de ce dangereux poison pour empêcher l'encre de moisir. S'il en est ainsi, on ne saurait trop mettre en garde le public contre les industriels qui usent de semblables procédés.

Angleterre. — Le rapport annuel du département d'éducation pour 1880, qui vient de paraître, annonce que le nombre des écoles primaires placées sous la surveillance des inspecteurs, en Angleterre et dans le pays de Galles, était de 17,614, (dont 14,181 sont des écoles libres), comprenant 25,601 classes pourvues chacune d'un instituteur ou d'une institutrice et pouvant recevoir 4,240,753 élèves.

Le nombre des élèves inscrits a été de 3,895,824, dont

1,235,427 sont des enfants âgés de moins de sept ans *(infants)*; 2,465,460 avaient de sept à treize ans; 150,579 de treize à quatorze ans; 44,358 étaient âgés de plus de quatorze ans. De ces élèves, 3,268,147 étaient présents le jour de la visite de l'inspecteur; 2,036,682 d'entre eux, âgés de plus de sept ans, ont passé un examen satisfaisant sur la lecture, l'écriture et l'arithmétique.

La subvention accordée par le gouvernement à ces 17,614 écoles s'est élevée à 2,130,009 livres sterling.

Les écoles du soir se sont trouvées au nombre de 1,363, avec une fréquentation moyenne de 46,060 élèves âgés de plus de douze ans.

On sait qu'il existe, dans la plupart des écoles primaires anglaises, une sorte d'enseignement primaire supérieur que le code scolaire désigne sous le nom de *specific subjects*. Les élèves les plus avancés sont préparés à passer l'examen sur quelques-uns de ces sujets. Le tableau ci-dessous donne la liste de ces sujets spéciaux, et le nombre des élèves qui ont passé l'examen dans chacun des trois degrés que cet enseignement comprend :

SUJETS	1er DEGRÉ	2e DEGRÉ	3e DEGRÉ
Anglais.	54.294	38.040	20.859
Mathématiques. . .	4.336	1.086	206
Latin.	626	193	62
Français	2.279	825	201
Allemand	15	11	5
Mécanique	1.334	587	188
Physiologie	13.708	7.992	3.025
Physique du globe . .	19.356	9.605	5.327
Botanique.	1.098	430	325
Economie domestique	26.109	14.070	10.618
	123.155	72.839	40.816

Lorqu'un enfant âgé de dix ans révolus a passé avec succès l'examen du 4e *standard*, il est dispensé de la fréquentation obligatoire de l'école. Un trop grand nombre d'enfants de cet âge profitent de cette disposition : sur 231,485 qui ont passé l'examen du 4e *standard* en 1879, 92,258 ne sont pas revenus à l'école en 1880. Au 5e *standard*, naturellement, la proportion des déserteurs est encore plus considérable : sur 115,011 élèves ayant passé l'examen de ce *standard* en 1879, il n'en est resté à l'école en 1880 que 52,625.

Le nombre des instituteurs et institutrices brevetés employés dans les écoles primaires a été en 1880 de 31,422; le département d'éducation calcule que ce nombre devra, pour satisfaire aux besoins, s'élever prochainement à 35,000. Les 41 écoles normales de l'un et de l'autre sexe ont compté, en 1880, 3,112 élèves. On calcule que les écoles normales peuvent fournir chaque année un contingent d'environ 1,500 instituteurs et institutrices ayant deux années d'études; il faut ajouter à ce chiffre celui des candidats fort nombreux qui se présentent à l'examen du brevet sans avoir passé par l'école normale.

Voici (page 221) le tableau du chiffre des traitements touchés en 1880 par les instituteurs et les institutrices :

Le traitement moyen d'un instituteur breveté, qui était en 1870 de 95 l. 12 s. 9 d., est actuellement de 121 l. 2 s. 7 d; celui d'une institutrice brevetée, qui était de 57 l. 16 s. 5 d., est actuellement de 72 l. 12 s. 8 d. En outre, 5,932 instituteurs et 5,409 institutrices sont logés gratuitement.

Les *School Boards*, en Angleterre et dans le pays de Galles, sont au nombre de 2,051 ; leur ressort adminis-

tratif comprend une population de 13,318,492 habitants; dans ce chiffre, le seul *School Board* de la ville de Londres figure pour une population de 3,266,987 habitants.

INSTITUTEURS								
MOINS DE 50 l. st.	DE 50 à 75 l. st.	DE 75 à 100 l. st.	DE 100 à 150 l. st.	DE 150 à 200 l. st.	DE 200 à 250 l. st.	DE 250 à 300 l. st.	AU-DESSUS de 300 l. st.	TOTAL
132	1391	3166	5578	1711	634	232	137	12.981

INSTITUTRICES								
MOINS DE 40 l. st.	DE 40 à 45 l. st.	DE 45 à 50 l. st.	DE 50 à 75 l. st.	DE 75 à 100 l. st.	DE 100 à 150 l. st.	DE 150 à 200 l. st.	AU-DESSUS de 200 l. st.	TOTAL
839	1.035	887	7.926	4.140	1.928	358	89	17.202

Les localités qui n'ont pas encore de *School Board* forment une population de 9,393,774 habitants; les affaires scolaires y sont administrées par des *School Attendance Committees*, au nombre de 761.

L'*Education Act* complémentaire, du 26 août 1880, a enjoint à toutes les autorités scolaires locales qui ne l'avaient pas encore fait de promulguer des règlements rendant la fréquentation de l'école primaire obligatoire pour tous les enfants entre cinq et treize ans. Au 31 décembre 1880, il restait encore 81 *Schools Board* et 30 *School Attendance Committees* qui ne s'étaient pas conformés à cette disposition. Le département d'éducation est alors intervenu, en promulguant d'office les règlements là où l'autorité locale avait négligé de le faire.

— En Écosse, le nombre des élèves inscrits dans les écoles primaires a été de 534,428 en 1880; sur ce chiffre 14,868 sont des enfants âgés de plus de quatorze ans. La proportion des élèves âgés de moins de sept ans est seulement de 20 0/0, tandis qu'en Angleterre elle est de 29 0/0.

Un fait assez remarquable, c'est qu'en Écosse, où pourtant le taux général des salaires est moins élevé qu'en Angleterre, les élèves payent en moyenne 2 shillings de plus par an pour la rétribution scolaire; ce qui n'empêche pas la fréquentation d'être plus régulière et les succès obtenus plus satisfaisants. Ainsi, sur 100 élèves âgés de plus de sept ans, en Écosse, 84 ont fréquenté l'école régulièrement, et 75 ont été présents à l'examen; les chiffres correspondants pour l'Angleterre sont 74 et 69. En Écosse, sur 100 élèves, 25 ont pu passer l'examen de l'un des *standards* IV, V ou VI; en Angleterre, il n'y en a eu que 17 sur 100.

— Le rapport des commissaires d'éducation en Irlande nous apprend qu'au 31 décembre 1880 ce pays comptait 7,590 écoles primaires, avec un personnel enseignant de 11,084 instituteurs et institutrices. Un peu plus de la moitié de ces écoles sont des écoles mixtes quant aux sexes. Le nombre des élèves inscrits a été de 671,877; celui de la fréquentation moyenne s'est élevé à 468,577, ce qui fait une augmentation de 33,503 sur l'année précédente. Cette augmentation est due pour une bonne part à l'action des comités de secours— comité de la duchesse de Wellington, comité de Mansion House, comité du *New-York Herald* — qui ont distribué des aliments et des vêtements dans les districts pauvres. Le rapport ne donne aucun rensei-

gnement sur le taux des traitements ; il dit seulement que la dépense totale de ce chef a été de 737,631 livres sterling ; 81 0/0 de cette somme ont été fournis par la subvention du gouvernement, tandis que la part des contributions locales ne s'élève qu'à 19 0/0.

— La question de la gratuité des écoles primaires a été débattue par le *School Board* de Londres dans sa séance du 7 juillet dernier.

M. Alexandre Hawkins fait la proposition suivante : « Qu'une demande soit adressée au département d'éducation, motivée sur la pauvreté des habitants du quartier d'Orange Street, Southwark, à l'effet d'obtenir l'autorisation de rendre gratuite l'école de ce quartier ». M. Hawkins ajoute que cette proposition se fonde sur un article des *Education Acts*, ainsi conçu : « Si un *School Board* s'adresse au département d'éducation pour lui représenter que, vu la pauvreté de la population de telle ou telle portion de son ressort, il est opportun d'y créer une école dans laquelle aucune rétribution ne sera exigée des élèves, le Département pourra autoriser le *School Board* à prendre cette mesure ». Jusqu'à présent, aucun *School Board* n'a demandé au département une autorisation de ce genre ; l'orateur espère que le *School Board* de Londres sera le premier qui aura l'honneur d'ouvrir une école gratuite pour les pauvres.

Le Dr Richardson appuie la proposition.

M. Charles White pense que même la partie la plus indigente de la population de la capitale peut payer la rétribution hebdomadaire de un penny. Si l'école en question était rendue gratuite, on verrait aussitôt surgir d'autres demandes analogues en faveur d'autres écoles.

craint que si l'éducation était rendue gratuite, elle ne fût plus appréciée.

M. Robert est du même avis, et ne croit pas qu'il y ait lieu de prendre une mesure spéciale concernant le quartier d'Orange Street.

M. Henry Gover combat la proposition, dont l'objet lui paraît être d'obtenir qu'un premier pas soit fait vers le système de la gratuité complète. Ce système, il l'espère, ne sera jamais adopté par le *School Board*. Il ne faut pas marquer du stigmate de la gratuité les enfants des indigents, mais donner à ces pauvres créatures l'occasion de se rencontrer avec des enfants d'une classe supérieure; on se conforme ainsi aux paroles de l'Écriture, que le pauvre et le riche ne doivent pas être séparés (!!).

Le Rév. G. Murphy, après avoir raillé l'argument biblique du précédent orateur, se prononce en faveur de la proposition.

M. Mark Wilks, tout en repoussant la gratuité comme principe général, pense qu'il y a des districts de Londres où il serait désirable d'avoir des écoles gratuites. Il demande que la proposition soit renvoyée à une commission.

M. A. Mills est opposé à la proposition, qui ferait entrer le *School Board* dans une voie révolutionnaire.

M. Heller (instituteur) propose, comme amendement : « Que la question soit renvoyée au comité d'administration scolaire, qui devra examiner s'il est opportun d'établir un nombre limité d'écoles gratuites dans certains districts de la capitale, et faire rapport au *School Board*. » quoi qu'il soit sympathique à la proposition de M. Hakwins, il pense que le *Board* ne doit pas prendre une décision relative à un cas isolé, sans se rendre compte de la portée de cette décision pour l'ensemble de la capitale. Il y

a au moins cinq ou six districts qui auraient besoin qu'on leur appliquât la même mesure, si la proposition de M. Hawkins était votée pour l'école d'Orange Street.

Miss Richard appuie l'amendement Heller.

M. James Ross propose la question préalable. Il se plaint que les anciennes *ragged schools* (écoles de pauvres) aient disparu, et que maintenant on songe à demander aux contribuables de supporter les frais d'écoles gratuites pour remplacer ces *ragged schools* qu'il n'aurait pas fallu supprimer.

Le Dr Gladstone espère que ni dans ce cas, ni dans aucun autre, le *School Board* ne se départira des principes qui l'ont guidé jusqu'à présent.

M. B. Lucraft (ouvrier) se déclare partisan des écoles gratuites, non pour les indigents seulement, mais pour tout le monde.

M. Lyulph Stanleg appuie M. Heller, et pense que l'établissement de quelques écoles gratuites dans les quartiers les plus pauvres serait d'une grande utilité, et simplifierait beaucoup la besogne administrative du *School Board*.

L'amendement de M. Heller, mis aux voix, est adopté par 25 votants contre 10.

— Le département d'éducation, par une circulaire en date du 1er juillet dernier, a engagé les administrateurs des écoles primaires du Royaume-Uni à organiser des caisses d'épargne scolaires. Le département ne veut pas augmenter encore, à cette occasion, la somme de besogne si considérable déjà qui est imposée aux instituteurs ; il pense que ce sont les administrateurs eux-mêmes qui, un jour ou deux par semaine, devraient se rendre dans la

classe pour y recevoir l'argent que les enfants voudront verser à la caisse.

La Société nationale d'épargne a envoyé une députation à M. Mundella pour lui offrir son concours, qui a été accepté avec empressement,

— Voici, d'après les journaux anglais, le compte rendu d'un procès intenté par un *School Board* à un agriculteur nommé Joel White, de Winkleigh (Devon), prévenu de n'avoir pas donné à son fils l'instruction exigée par la loi. C'est un spécimen, tant des difficultés auxquelles se heurte dans la pratique l'application du principe de l'obligation que des habitudes judiciaires un peu étranges pour nous de nos voisins d'outre-Manche.

Le prévenu, après que connaissance lui a été donnée de la plainte déposée contre lui, dit au tribunal : « Je vais vous faire voir mon garçon; vous l'examinerez, et vous jugerez s'il n'est pas éduqué. » Il appelle l'enfant, qui s'avance en riant; le père ajoute : « Il a dix ans et trois mois. Il aime beaucoup aller à l'école. Il y va le dimanche et tous les autres jours, excepté quand j'ai besoin de lui. Il n'y en a pas deux dans le Devonshire comme moi et lui pour travailler le lin et le chanvre. » Là-dessus le prévenu fait mine de s'en aller, disant qu'il reviendrait tout à l'heure; mais les gendarmes l'empêchent de sortir. — Le délégué du *School Board* dit que les témoignages concernant la conduite de l'enfant sont favorables. — Le prévenu : Examinez mon garçon, et si vous ne le trouvez pas suffisamment éduqué, vous me le direz. — Le président : Est-ce donc vous qui l'instruisez ? car il a presque toujours été absent de l'école. — Le prévenu : Oui, c'est moi qui l'instruis, et de la meilleure façon. Je lui ensei-

gne à travailler dur, et je lui montre à lire l'Évangile. Je l'instruis matin et soir, quand il se lève et quand il se couche (Rires). Mais pourquoi n'examinez-vous pas le garçon? — Le président: Sait-il lire? — Le prévenu: Veuillez l'interroger, et faites-lui donner une plume et de l'encre. — L'enfant: On ne m'a jamais donné de lecons à la maison. — Le président : Combien de jours par semaine instruisez-vous votre fils ? — Le prévenu: Tous les jours. — Le président : Combien d'heures par jour ? — Le prévenu: Deux heures. — Le président: De quels livres vous servez-vous ? — Le prévenu : De la Bible et du Nouveau Testament. — Le président : Que lui enseignez-vous d'autre? — Le prévenu : A louer Notre-Seigneur. — Le président : Lui enseignez-vous l'arithmétique? — Le prévenu : Certainement je puis lui montrer

Combien d'yeux, de pattes et de griffes
On trouvera chez un corbeau (1).

(Hilarité prolongée). — Le président : Sait-il faire l'addition et la soustraction ? — Le prévenu : Oui, il sait l'addition et la fraction (Rires). Donnez-lui une règle à faire. — Le président fait poser à l'enfant une simple multiplication, 12,957 par 5. L'enfant fait l'opération sans hésiter, mais trouve comme produit 64,685 au lieu de 64,785. Le président lui demande combien font 5 fois 9. L'enfant répond aussitôt : 45. On lui met ensuite entre les mains un Nouveau Testament, en l'invitant à lire à haute voix, ce dont il se tire d'une façon passable. Puis le président lui fait donner une plume, et lui fait écrire son nom. Cette épreuve terminée, le prévenu s'écrie : « Il ne lui faut qu'un morceau de pain; il ne mange

---

(1) Fragment d'une chanson anglaise.

jamais de viande. J'en ai eu neuf comme ça (Rires). — Le président, à l'enfant: Est-ce votre père qui vous instruit? — L'enfant: Non. — Le président : Vous donne-t-il jamais des leçons? — L'enfant: Non. — Le président: Qui vous a appris à écrire? — L'enfant: Le maître d'école. — Le prévenu: Est-ce que je ne te fais pas lire l'Écriture Sainte? Je ne sais pas écrire, mais je puis lui enseigner à lire. — Le tribunal, après avoir délibéré, condamne le prévenu à un shilling d'amende et aux frais, fixés à 4 shillings. — Le prévenu : Il faut me faire crédit jusqu'après la moisson; je payerai alors. A présent je ne peux pas. Je n'ai que trois pence dans ma poche. Le prévenu ajoute quelques paroles peu respectueuses pour le *School Board;* mais le président l'interrompt, en lui faisant observer que le tribunal a eu beaucoup de patience avec lui, et qu'il fera mieux de se tenir tranquille: on lui accordera quinze jours pour payer. Le prévenu répond qu'il ne peut pas couper son blé dans un temps si court, et se retire.

— Un journal anglais, le *School Guardian*, organe des écoles appartenant à l'Église anglicane, publie l'annonce suivante (n° du 16 juillet dernier) : « On demande une institutrice brevetée, pour école mixte. Conditions : orthodoxie irréprochable, fermeté dans la discipline, succès dans l'enseignement. École du dimanche. Logement meublé, avec jardin. Traitement : 40 liv. st. et la moitié de la subvention du gouvernement, qui a été cette année de 22 liv. st. 14 sh., mais qui pourrait être augmentée. *Le mari devra remplir les fonctions de jardinier, etc., et chanter au chœur ; gages, 12 sh. par semaine.* S'adresser au vicaire de Leighland, Washford, Taunton. »

Le *Schoolmaster* relève avec vivacité ce qu'il y a d'inconvenant dans une annonce pareille. Voilà donc un clergyman de l'Église anglicane qui semble trouver toute naturelle une association conjugale dans laquelle le mari serait un paysan ignorant gagnant 2 sh. par jour dans un emploi de domesticité, tandis que la femme sera l'institutrice brevetée du village. Quel jour cela jette sur la façon dont certaines gens conçoivent l'éducation populaire et la noble mission de l'instituteur !

Autriche. — Ce sont, paraît-il, les membres militaires de la Chambre des seigneurs qui ont formé l'appoint de la majorité qui a rejeté la proposition Lienbacher. Le ministre de la guerre ayant demandé à quelques généraux leur opinion sur la suppression de la huitième année scolaire, ceux-ci ont répondu « que cette suppression diminuerait le degré d'instruction des contingents, et par suite porterait un grave préjudice à l'armée ». En conséquence, tous les militaires qui font partie de la Chambre des seigneurs se sont prononcés pour le maintien de la huitième année d'études.

— On sait que de graves collisions ont eu lieu récemment à Prague entre les étudiants de nationalité tchèque et ceux de nationalité allemande. La troupe a dû intervenir pour rétablir l'ordre troublé. Dans plusieurs universités d'Allemagne, les étudiants ont fait des manifestations en faveur de leurs compatriotes de Bohême, et on annonce l'arrivée à l'université de Prague, pour l'ouverture du prochain semestre, de nombreux étudiants accourus de la Prusse et de la Saxe pour renforcer l'élément germanique. Mais ce n'est pas seulement dans la jeunesse des écoles que l'hostilité entre Allemands et Tchèques est arrivée à

l'état aigu ; elle se manifeste même chez les hommes qui semblaient devoir rester, par grâce d'état, étrangers aux passions qui agitent les masses. Jusqu'à présent le bureau de statistique de la ville de Prague avait publié en langue allemande le tableau hebdomadaire des décès, publication qui est envoyée aux divers bureaux de statistique des villes d'Europe. Or, il y a quelques semaines, le chef du bureau de statistique de Berlin reçut de Prague un tableau hebdomadaire imprimé *en français*, et accompagné d'une circulaire rédigée *en français* ; et à partir de ce moment, le tableau hebdomadaire a paru régulièrement, non plus en langue allemande, mais en langue tchèque accompagnée d'une traduction française. M. Bœckh, chef du bureau de statistique de Berlin, a été si indigné de voir l'allemand mis de côté et le français adopté comme langue internationale par le bureau de Prague, qu'il a cessé immédiatement de faire l'échange des publications du bureau de Berlin avec celles de la capitale de la Bohême, en notifiant sa décision dans une déclaration ainsi conçue : « L'abandon de la langue allemande par le bureau statistique de Prague et son remplacement par les deux langues tchèque et française est *un outrage à la nation allemande*. Il n'est pas au pouvoir des bureaux de statistique des villes d'Allemagne d'empêcher cet outrage d'être consommé ; mais ils peuvent au moins faire voir, par leur attitude, ce qu'ils pensent d'un pareil procédé. »

Il nous parait que les Tchèques ont bien le droit de parler français où bon leur semble, sans que pour cela l'Allemagne se prétende insultée.

— L'*Œsterreichischer Schulbote* consacre un article à l'institution de l'inspectorat primaire telle qu'elle existe

aujourd'hui en Autriche. Il y a des districts où les fonctions d'inspecteur sont confiées à des personnes étrangères à l'enseignement, ecclésiastiques, pharmaciens, rentiers, etc. Ailleurs ce sont des membres du corps enseignant qui sont chargés de l'inspection ; mais alors, dans la plupart des cas, le maître n'en doit pas moins continuer à faire sa classe, et ne peut visiter les écoles de son ressort d'inspection que dans les moments qu'il dérobe à sa propre école. On conçoit tout ce qu'un système semblable offre d'inconvénients, et il est naturel qu'une réforme, réorganisant l'inspection primaire selon le plan adopté dans la plupart des pays d'Europe, soit désirée de tous ceux qui s'intéressent au progrès des écoles en Autriche.

Etats-Unis. — *L'American Institute of Instruction* a tenu sa session annuelle à Saint-Albans, dans l'État de Vermont, du 5 au 8 juillet. Entre autres communications, les membres présents ont entendu un rapport du Dr Curry, le nouvel administrateur du Fonds Peabody, sur l'état de l'instruction dans le Sud : l'orateur a conclu à une intervention fédérale, prompte et énergique, comme le seul moyen de conjurer le péril qui résulte de la concession du droit de vote à des masses ignorantes.

Quelques jours plus tard, du 19 au 22 juillet, une autre société, la *National Educational Association*, a tenu son Congrès annuel à Atlanta, en Géorgie.

Grèce. — Nous avons sous les yeux un ouvrage considérable que vient de publier M. Chassiottis, ancien commissaire de la Grèce à l'Exposition universelle de 1878, sous ce titre : *L'instruction publique chez les Grecs depuis la prise de Constantinople par les Turcs jusqu'à nos jours*

(Ernest Leroux, éditeur). La première partie du volume nous montre les efforts faits pendant quatre siècles, par des hommes d'élite, pour maintenir la culture hellénique au sein des populations subjuguées par la conquête musulmane. Puis vient l'exposé des institutions actuelles d'instruction publique dans le royaume de Grèce : université d'Athènes, gymnases et écoles helléniques, écoles primaires (organisées sur les bases de la loi de 1834). Mais la partie la plus intéressante et la plus nouvelle de ce travail nous semble celle qui est consacrée à l'instruction publique chez les Grecs de la Turquie. On y voit avec quel patriotisme et quel zèle éducatif les Grecs de l'Épire, de la Macédoine, de la Thrace, de Constantinople, des îles, des côtes de l'Asie Mineure, travaillent à la création et au développement de leurs écoles. Il y a là une activité généreuse, un mouvement intellectuel et moral que l'Europe connaît trop peu, et qui ne peut manquer de porter des fruits dans l'avenir. On compte 108 salles d'asile helléniques dans les provinces grecques de l'empire ottoman (12 en Épire, 4 en Thessalie, 41 en Macédoine, 20 en Thrace, 8 dans les îles, 23 en Asie Mineure). Les écoles dites élémentaires sont au nombre de 1,069, savoir :

En Épire	360	écoles avec	7.007	élèves
En Thessalie . . .	86	—	1.960	—
En Macédoine . . .	166	—	3.540	—
En Thrace	159	—	3.812	—
Dans les îles. . . .	75	—	1.424	—
En Asie Mineure. .	223	—	4.313	—
Total	1.069	—	22.056	—

Les écoles primaires proprement dites, d'un degré un peu plus élevé que les écoles élémentaires, sont au nombre

de 1,491, réparties dans les provinces de la manière suivante :

PAYS	ÉCOLES	INSTITUTEURS	ÉLÈVES
	Garçons		
Épire	260	296	20.003
Thessalie. . . .	102	112	8.505
Macédoine . . .	179	200	12.032
Thrace.	156	186	15.368
Iles	302	327	20.768
Asie Mineure . .	248	292	22.231
	1.247	1.413	98.907
	Filles		
Épire	24	33	1.330
Thessalie. . . .	15	19	1.090
Macédoine . . .	35	40	2.710
Thrace	50	68	4.705
Iles	33	91	2.850
Asie Mineure. .	87	102	7.767
	244	353	20.452

Enfin la Turquie compte huit écoles normales primaires grecques : deux en Épire, deux en Macédoine, deux en Thrace, et deux à Constantinople. L'enseignement secondaire est représenté par plus de trois cents « écoles helléniques » plus ou moins développées, et par les gymnases ou lycées de Constantinople, de Péra, de Janina, de Salonique, de Chalcis, de Chio, de Samos, de Mitylène, de Smyrne. C'est le syllogue littéraire hellénique de Constantinople, fondé il y a une vingtaine d'années, qui donne l'impulsion directrice : il est devenu une sorte de ministère

de l'instruction publique pour les populations grecques des provinces turques.

Nous ne pouvons que remercier M. Chassiotis d'avoir retracé, pour les lecteurs français, l'intéressant tableau de l'histoire de l'instruction publique chez les Grecs, et nous sommes assurés que son livre sera accueilli avec la sympathie qu'il mérite.

Hollande. — Deux pétitions viennent d'être adressées par l'association générale ouvrière néerlandaise, l'une au ministre de l'intérieur, pour le prier de présenter le plus tôt possible un projet de loi concernant l'abus du travail des enfants ; l'autre, à la députation provinciale de chaque province, pour lui demander d'édicter un règlement interdisant le travail des enfants âgés de moins de douze ans, ainsi que l'y autorise l'article 82 de la loi scolaire du 17 août 1878, et de prendre des mesures pour qu'un nombre suffisant d'écoles soient ouvertes dans les communes où il n'en existe pas assez.

Italie. — Les conférences pédagogiques annuelles, organisées par le ministre de l'instruction publique, ont lieu cette année, durant la seconde quinzaine d'août, dans les villes d'Alexandrie, Mantoue, Venise, Lucques, Forli, Pérouse, Terano, Foggia, Caserte, Catanzaro, Caltanissetta et Sassari.

— Les 5 et 6 octobre prochain auront lieu pour la première fois les examens pour le certificat d'aptitude à l'inspection primaire. Ils consisteront en une double épreuve écrite, d'un caractère éliminatoire, et en une épreuve orale dans laquelle les candidats seront interrogés sur les matières d'enseignement du programme des écoles normales.

Un programme spécial et détaillé a été rédigé par le ministre pour la partie de l'examen qui porte sur les connaissances pédagogiques des futurs inspecteurs. Il comprend quatre chapitres : 1° la *Pédagogie historique*: les anciens, Xénophon, Platon, Cicéron, Sénèque ; le christianisme ; le moyen âge ; Victorin de Feltre ; la Renaissance ; la Réforme ; les Jésuites et leurs doctrines ; la méthode expérimentale, Bacon et Galilée ; première idée d'une éducation plus conforme à la nature, avec Erasme, Montaigne et Rabelais ; Locke ; Rousseau et son école ; les pédagogues de la Révolution française ; Basedow, Pestalozzi et Frœbel ; la pédagogie en Italie au XIXe siècle ; influence de la philosophie de Gioberti et de Rosmini ; l'école de la méthode en Piémont ; organisation de l'instruction primaire en Italie ; 2° la *Pédagogie théorique*: considérations sur l'éducation physique, intellectuelle et morale ; 3° la *Pédagogie appliquée* : les diverses catégories d'écoles ; les méthodes d'enseignement, la discipline, l'hygiène scolaire, etc. ; 4° la *Législation scolaire* : loi du 13 novembre 1859 et règlement du 10 septembre 1860 ; autres textes officiels relatifs à l'enseignement primaire ; administration centrale et provinciale ; attributions et devoirs de l'inspecteur primaire.

— Un Congrès de directrices de salles d'asile et de jardins d'enfants et de personnes sympathiques à cette institution est convoqué pour les 13, 14 et 15 septembre à Milan, par le comité de la Ligue des salles d'asile italiennes, récemment fondée.

— A la suite du Congrès pédagogique réuni à Rome l'an dernier, il s'est constitué une fédération entre un certain nombre de sociétés qui jusqu'alors étaient restées

isolées et sans lien entre elles. C'est sur l'initiative de l'Union nationale pour l'éducation, société ayant son siège à Palerme, que cette fédération a été décidée. Ont adhéré jusqu'à présent diverses sociétés de Palerme, Milan, Bologne, Modica, Venise, Gênes, Naples, et la Sardaigne.

Suède. — L'association générale des instituteurs primaires suédois, fondée il y a un an durant le Congrès de Stockholm, entre dans sa seconde année d'existence. Le comité a annoncé, dans un rapport publié en mai dernier, que l'association comptait déjà 77 sections et 1,556 membres. Trois questions ont été proposées par le comité pour être mises à l'étude dans les sections: 1° les pensions de retraite pour les maîtres des petites écoles (småskolor); 2° la préparation aux examens du brevet de capacité; 3° le droit de l'instituteur de participer aux délibérations du comité scolaire.

Suisse. — Une réunion de partisans de la méthode Frœbel et des jardins d'enfants était convoquée pour le 1er août, à Saint-Gall. Il s'agissait d'arriver à la constitution d'une société frœbelienne en Suisse. Nous ne savons pas encore quelles décisions ont été prises à cet égard.

Faisons remarquer à ce propos que beaucoup d'esprits en Suisse, et justement parmi les pluséclairés, se montrent médiocrement sympathiques au système des jardins d'enfants, tel du moins qu'il a été pratiqué jusqu'ici en Allemagne. On lit ce qui suit dans l'*Allgemeine Schweizeirische Zeitung* :

« On a fait plus d'une fois l'expérience que certaines choses s'intronisent chez nous et sont accueillies avec faveur, précisément au moment où leur décadence s'ob-

serve en Allemagne. C'est ce qui semble vouloir arriver pour les jardins d'enfants de Frœbel.

« L'autorité scolaire municipale de Berlin, où depuis des années les jardins d'enfants ont été installés, a adressé une circulaire aux directeurs des écoles tant publiques que privées, pour leur demander si, d'après les expériences faites par eux, le séjour des élèves dans les jardins d'enfants avant leur entrée à l'école, fortifie leur aptitude à profiter de l'enseignement scolaire, ou si au contraire cette aptitude n'est pas diminuée par une surexcitation précoce des facultés. Les réponses obtenues n'ont pas été un succès pour les jardins d'enfants. Sur 81 rapports reçus, 51 sont entièrement défavorables à cette institution, et 14 seulement lui sont entièrement favorables ; 13 déclarent ne pouvoir se prononcer, et 3 pensent que les inconvénients et les avantages se balancent. Les jugements favorables s'expriment de la manière suivante : Les élèves sortant des jardins d'enfants arrivent à l'école plus développés intellectuellement ; ils montrent plus de facilité à parler, et surtout à calculer ; leur intelligence et leur mémoire sont plus exercées, et leur humeur plus agréable. Les auteurs des rapports défavorables ne contestent pas ce qui précède; mais ils ajoutent : Au bout de quelques mois de séjour à l'école, l'élève venu du jardin d'enfants est entièrement changé ; car le grand défaut de ces enfants, c'est le manque d'application et de persévérance, le besoin d'un perpétuel changement; dans une école plus sérieuse, ces enfants sont inattentifs et distraits ; ils deviennent babillards, et il est presque impossible de les corriger de cette habitude; la discipline de l'école a peu de prise sur eux ; leurs sentiments restent superficiels. Les enfants qui entrent directement à l'école, venant d'une famille convenable,

sont de beaucoup supérieurs aux élèves des jardins d'enfants. »

— Sur la frontière des cantons de Berne et de Soleure, certaines familles qui ne sentent pas suffisamment le prix de l'instruction ont trouvé, paraît-il, un moyen ingénieux de tourner les lois de l'un et de l'autre canton. Soleure fixe la durée de la fréquentation obligatoire à huit années pour les garçons, sept années pour les filles; mais les élèves sortis de l'école du jour doivent continuer à suivre pendant l'hiver les leçons de l'école complémentaire; Berne exige une fréquentation de neuf années, mais par contre n'a pas d'école complémentaire. Tout près de la frontière soleuroise sont établies un certain nombre de fabriques bernoises, et pour pouvoir envoyer plus tôt leurs enfants au travail, voici comment s'y prennent les familles ouvrières: lorsqu'un écolier ou une écolière a accompli sa huitième ou septième année d'école, les parents bernois envoient l'enfant prendre domicile sur le territoire soleurois; mais il n'y reste que juste le temps nécessaire pour obtenir un certificat constatant qu'il est dispensé de fréquenter l'école du jour. Une fois ce certificat obtenu, l'enfant repasse la frontière, et rentre dans la maison paternelle, échappant à la fois et à l'école complémentaire soleuroise et à la neuvième année de l'école bernoise: et la fabrique compte un ouvrier ignorant de plus.

L'Éditeur-Gérant: CH. DELAGRAVE.

PARIS. — IMPRIMERIE CHAIX, 20, RUE BERGÈRE. — 15716-1.

Quatrième année. N° 9. Septembre 1881.

REVUE PÉDAGOGIQUE

LES ÉCOLES MATERNELLES

ET LE DÉCRET DU 2 AOUT 1881.

Le décret du 2 août 1881 porte réorganisation des salles d'asile, remplace ce nom si impropre par celui d'*écoles maternelles*, détermine les modifications depuis longtemps devenues nécessaires et conserve néanmoins à ces établissements leur double but de *philanthropie* et d'*éducation*, en même temps que leur *caractère national* dans la méthode.

C'est dans les Vosges, on le sait, au Ban de la Roche que nous voyons la première école maternelle. Tandis qu'il transformait ce misérable canton par l'agriculture et les arts industriels qui s'y rattachent, le pasteur Oberlin s'aperçut vit que les enfants des écoles passaient un long temps désœuvrés, les filles surtout; pendant que le père et la mère travaillaient aux champs et au tissage, les petits, eux, étaient forcément abandonnés tout le jour. Heureusement, son cœur était fécond en idées généreuses et s'appuyait sur un grand esprit d'organisation et un grand sens pratique, développé encore par les luttes contre ceux mêmes qu'il voulait tirer d'une misère à demi barbare. Aux grands il fallait un abri, une occupation qui ne fût pas un travail, une surveillance qui n'arrêtât ni l'amusement ni la conversation; aux petits il fallait les soins et l'enseignement d'initiation de la mère. Oberlin loua quelques chambres vastes et éclairées. Sa femme Salomé Witter et sa servante Louise

Schœppler, qui par son dévouement intelligent s'était fait une place dans la famille, s'entendirent admirablement à le seconder : elles remplacèrent les mères absentes. Pendant cinquante-huit ans, Louise Schœppler continuera l'œuvre et conservera la tradition du maître.

Oberlin sait que le *dévouement* ne suffit pas à la tâche si complexe de l'éducation. En même temps qu'il offre un asile aux enfants des cinq communes de son canton, il pense au profit qu'en retireront les écoles qu'il a fondées. Avec sa femme il prépare des conductrices, il les initie à cette méthode intuitive dont nous retournerons plus tard chercher le secret à l'étranger.

Les enfants joueront sous une surveillance douce et maternelle, ils tricoteront, ils éplucheront du coton, etc. ; mais leurs travaux et leurs jeux seront accompagnés de chants propres à former leur cœur ; ils causeront, mais le patois, seule langue connue d'eux, sera un moyen d'arriver au français ; les objets qui les entourent seront donc nommés en patois d'abord, en français ensuite : ils apprendront à connaître le nom, la vertu, les caractères des plantes qui poussent dans leur région, ils en feront des collections; ce long des haies ou à travers champs, dans les belles journées du printemps et de l'été, guidés par les conductrices, ils chercheront les fleurs qui leur ont été décrites ; on leur inspirera le désir d'en cultiver en leur enseignant à les dessiner.

L'esprit d'observation est ainsi développé en eux, en même temps qu'ils apprennent à suivre, au cours des saisons, le travail persévérant et progressif de la nature. Pendant les promenades et par des images enluminées répandues à foison, ils étudient les animaux qui vivent dans leurs montagnes; on leur raconte des histoires instructives sur les

hommes et sur leur pays. Tout est vie et vérité autour d'eux.

Pour affermir la méthode, pour l'éclairer, Oberlin réunit les conductrices, elles enseignent sous ses yeux, il enseigne lui-même, et, dit un de ses contemporains, « il profite des circonstances que lui présentent les choses en apparence les plus simples pour répandre des connaissances utiles sur l'histoire naturelle, l'industrie, l'histoire des hommes réunis en société, sur la physique et sur d'autres sciences (1) ».

Voilà bien un cours normal organisé et voilà aussi dans toute sa netteté cette forme d'enseignement désigné aujourd'hui sous le nom barbare de *leçons de choses.*

« Les prodiges opérés en silence dans ce coin des Vosges » durent sans doute à la période de troubles sociaux pendant laquelle ils s'accomplirent (1770-1818), d'y rester enfermés. L'œuvre fondée sur un besoin populaire devait renaître, cette fois, en Angleterre. Un industriel, Owen, pour que les enfants de ses ouvriers ne fussent pas tout le jour livrés aux dangers de la rue, eut l'idée de les recueillir. Il confia la surveillance et la direction de ce petit monde indiscipliné à un jeune tisserand, qui comprit et aima vite sa tâche. James Buchanan réunit 150 enfants de 2 ans à 7 ans dans son école de New-Lanark. Il fut bientôt appelé à Londres pour créer des écoles semblables.

C'était le moment où l'enseignement d'après le mode mutuel passionnait l'Angleterre. Cet enseignement à bon marché, demandant peu de monde et peu de place, s'imposait à ces écoles de charité. C'est de là que l'on eut tout ce système de *moniteurs, de lecture aux cercles, de longues processions entre les bancs*, d'enfants s'enchaînant

(1) François de eufcNhâteau.

les uns aux autres, et se mouvant automatiquement au son peu harmonieux mais alors nécessaire du *claquoir*, puis l'immense *gradin* permettant à deux ou trois cents enfants, non d'écouter ni de comprendre, mais d'assister en même temps à une même leçon faite par une seule personne (1).

Vers 1825, ces écoles furent connues des Français. Mme de Pastoret, dès longtemps préoccupée par l'idée d'une œuvre semblable, ouvrit avec un comité de dames une salle d'asile d'essai rue du Bac. A la même épo-

(1) Ce système qui a survécu chez nous presque sans modifications a disparu depuis longtemps déjà de l'Angleterre, de la Belgique, de la Suisse, de l'Allemagne, etc., etc. Les écoles enfantines de Londres qui dépendent du *School board* (comité de l'instruction publique) se composent de groupes de 50, 60, 70 enfants répartis dans des salles différentes, garnies pour les plus grands de tables à deux places dont les trois derniers rangs sont exhaussés par des marches; pour les petits, de gradins à dossier pourvus de tablettes où ils s'exercent par des jeux de cubes, de bâtonnets, etc.... Généralement l'école comprend en outre une vaste salle réservée à des exercices communs; aux extrémites, ou dans des embrasures, sont deux ou trois gradins où des groupes de 50 à 60 enfants viennent s'alterner. C'est ainsi que sont disposees les écoles de South Lambeth, Ponton Road, Saint-Johns, New Ben Jonson, etc. Cette dernière école reçoit 600 enfants; 584 étaient présents le jour où je l'ai visitée. Au mois de juin dernier, *144 enfants* de 7 ans, âge obligatoire et fixe de la sortie, y avaient, ainsi que l'exige le règlement dont nous n'avons pas à nous faire juge, passé l'examen de lecture, d'écriture, de calcul et de travail manuel. *142* avaient obtenu une bonne note pour la lecture, les résultats étaient les mêmes dans les autres écoles. A côté de cela, l'etranger est absolument charmé d'entendre des enfants de 5 ans, répondre avec clarté, correction et dans une forme parfaitement individuelle aux questions qu'on leur adresse. L'ordre y est admirable, et cependant ces enfants marchent, parlent et agissent avec une certaine indépendance et un sentiment évident de leur responsabilité. Nous ne pourrons demander de semblables résultats à nos écoles maternelles que le jour où les moyens seront proportionnés aux exigences. Dans chacune des salles de ces écoles, il y a *une institutrice et une élève-maîtresse.*

En Suisse, les groupes varient le plus souvent de *25 à 30* pour une institutrice.

A Bruxelles, chaque classe compte *50 enfants* confiés à *une institutrice et une aide*, et l'enseignement de la lecture et de l'écriture n'y est pas admis. A Anvers (rue de l'Industrie) *17 personnes* sont employées pour *400 enfants*.

que, M. Cochin, maire du XIIe arrondissement, en établissait une rue des Gobelins. L'année suivante il allait, ainsi que Mme Millet, en Angleterre étudier la méthode et, en 1827, il créait rue Saint-Hippolyte, une salle d'asile qui servit de modèle à celles qui sont nées depuis. L'institution grandit vite; elle répondait à une nécessité qui s'est accrue en raison du développement de l'industrie. Ces *établissements hospitaliers,* destinés d'abord à favoriser le travail de la femme, prirent rang, un peu par grâce il est vrai, parmi nos établissements d'éducation. La Ville de Paris (1836) confiait la surveillance de « *ces établissements de charité et d'instruction* » à un inspecteur primaire de la Seine assisté d'un comité de dames.

L'ordonnance du 22 décembre 1837 réglait pour toute la France l'organisation des salles d'asile. L'article premier les qualifiait : « *Écoles du premier âge, établissements de charité* où les enfants des deux sexes peuvent être admis jusqu'à l'âge de 6 ans accomplis, pour recevoir les soins de surveillance maternelle et de première éducation que leur âge réclame.

« Ils sont placés sous la surveillance des inspecteurs et sous-inspecteurs primaires. Les inspecteurs d'académie devront les comprendre dans leur tournée. »

La République de 1848, à peine née, leur donne droit de cité : « Les salles d'asile improprement appelées établissements de charité sont des établissements d'instruction publique et porteront désormais le nom d'*écoles maternelles.* » (Arrêté du 28 avril.)

Le règlement du 21 mars 1855, abrogé par l'article 45 du décret du 2 août 1881, leur rendait le nom impopulaire de salle d'asile et les déclarait « établissements d'éducation, où les enfants des deux sexes, de deux ans à sept

ans reçoivent les soins que réclame leur développement *physique et moral.* »

Le règlement du 2 août 1881, plus complet, dit:

« *Art. 1er.* — Les écoles maternelles sont des établissements d'éducation où les enfants des deux sexes reçoivent les soins que réclame leur développement *physique, intellectuel* et *moral.* »

Par cela même que les écoles maternelles reçoivent comme par le passé les enfants dès l'âge de 2 *ans* et que les portes leur en sont ouvertes de 7 heures du matin à 7 heures du soir, elles conservent, nous l'avons dit, leur but originaire et se distinguent des écoles de la Suisse, de l'Allemagne, de la Belgique, de l'Angleterre où les enfants ne sont reçus *qu'à 3 ans* et arrivent à 8 heures pour s'en aller à 4 ou à 5 (1). Il est évident que la part de dévouement et de patience exigée de nos directrices est bien autrement grande, et, il faut le dire, c'est à cette partie de leur tâche qu'elles ont toutes et toujours le moins failli. Si les résultats n'ont pas répondu à leurs efforts quotidiens ni à l'attente générale, c'est parce que leurs moyens d'action n'étaient pas au niveau de leur bonne volonté. M. Gréard (2) écrivait dès 1875: « Les salles d'asile ne produisent pas au point de vue de l'éducation tout le bien qu'on en pouvait attendre. Ce qui doit être surtout le bienfait de la salle d'asile, — l'éducation des sens et du raisonnement, l'éveil de l'esprit et de la conscience, — est le résultat le plus rare. »

Ce mal a été constaté par tous ceux qui, à Paris ou en province, ont étudié sans parti pris nos salles d'asile. Il

---

(1) A Londres, c'est de 9 heures à midi et de 2 heures à 4 heures.
(2) *Mémoire sur la situation de l'enseignement primaire de la Seine.*

s'agit donc de mieux faire désormais ; de s'entendre sur l'œuvre commune, d'y travailler avec sincérité et d'oublier le plus vite possible les vieux errements dans ce qu'ils ont de contraire au règlement actuel.

C'est pour aider les directrices dans l'application des réformes que nous allons étudier ce règlement dans son esprit et sa méthode.

TITRE PREMIER

« *Art. 1*er. — Les écoles maternelles (salles d'asile) publiques ou libres sont des établissements d'éducation où les enfants des deux sexes reçoivent les soins que réclame leur développement physique, intellectuel et moral. »

L'ensemble des soins et des moyens qui constituent l'éducation à l'école maternelle, doit donc avoir pour but de favoriser le fonctionnement libre et régulier des organes ; l'éclosion des facultés de l'esprit ; d'éveiller et de diriger le sentiment.

Éducation physique.

La première condition d'existence pour l'enfant, c'est d'être placé dans un milieu parfaitement hygiénique quant au local, au mobilier, au contact. Sur les deux premiers points, nous avons beaucoup à faire ; les locaux qui inspirent une pitié profonde pour les maîtresses et les enfants, sont plus nombreux qu'on ne le croit, mais il ne dépend pas des directrices à qui je m'adresse, d'y remédier.

Le mobilier conservé trop religieusement sur le type primitif a quelque chose de barbare, en ce que, pour une journée entière, il n'offre aucun point d'appui à des enfants dont les os sont en formation et ne peuvent leur servir de soutien.

Un règlement spécial concernant le mobilier et le bâtiment va mettre fin à une situation si pénible, et je n'en parlerais pas si ce n'était pour répondre à ceux (et nous les connaissons nombreux) qui disent : « L'école actuelle est un palais à côté de l'habitation de ces enfants : pourquoi chercher mieux ? » Mais à la maison l'enfant est seul, il est libre, il n'est pas obligé au silence, à la station sur des bancs toujours trop bas, ni *à une tenue officielle.*

Le sectionnement va rendre nécessaire la division des immenses salles (quelques-unes ont 25 mètres de long) dans lesquelles les maîtresses s'épuisent en efforts stériles; les exercices manuels imposent la table ; nous applaudissons à ces réformes comme à un des grands progrès de l'hygiène, et nous sommes sûr de trouver un écho parmi toutes les directrices.

L'enfant, à l'école, est entouré d'autres enfants : toute réunion d'êtres vivants est une source de danger.

C'est là que commence le rôle de la directrice. Son devoir lui est tracé par le règlement d'une façon inéluctable :

« *Art. 5* (Règl. mod.) — A l'arrivée des enfants à l'école maternelle, la directrice doit s'assurer *par elle-même* de leur état de santé, de propreté, de la qualité et de la quantité des aliments qu'ils apportent. »

Cet article n'est pas nouveau; il existait exactement le même dans l'ancien règlement, et de tous il est certainement celui que les directrices ont le plus oublié. L'irrégularité des enfants, leur inexactitude en a été la première cause; il arrivent de 7 heures à 10 heures, quelquefois à 11 heures.

Que les directrices s'entendent avec les autorités compétentes pour fixer une heure moyenne d'entrée; l'école

n'est pas un refuge, un lieu d'entrepôt, comme semblent le croire souvent les parents,

Il s'agit là d'une question grave de discipline générale. Je le repète sans cesse aux directrices, qui sont engagées par le respect qu'elles doivent au règlement et par leur propre dignité à prendre les mesures nécessaires. Mais qu'elles soient bien persuadées de l'obligation et de l'importance de ce petit examen par lequel elles peuvent prévenir une épidémie, acquérir une influence sérieuse sur les parents et leur rappeler des devoirs dont quelques-uns sont disposés à s'affranchir.

Lorsque la directrice est sûre qu'aucun enfant d'une propreté douteuse ou atteint, non pas d'une maladie, mais d'un malaise dont les causes ne peuvent toujours se distinguer ni les suites se prévoir, n'est entré à l'école; lorsque, par les soins de l'État et de la commune, l'air, la lumière, l'espace, la chaleur, sont assurés aux enfants, elle doit leur distribuer sagement l'exercice et le repos. Avec l'organisation primitive, c'était à la suite d'une longue récréation que l'enfant avait à subir d'interminables promenades monotones, à travers les bancs ; il marchait le plus souvent pressé dans la bande, sans aucune flexion des jambes, traînant les pieds, les épaules échauffées par les mains des voisins, assourdi par le claquoir qui s'explique dans le tumulte de la cour, mais qu'on cesse de comprendre comme accompagnement du silence ou du chant. De même que le tambour, le claquoir est condamné à disparaître à courte échéance.

Le sectionnement qui, nous l'espérons bien, ne s'arrêtera pas à sa première étape, garantit aux grands et aux petits *une marche* proportionnée à la longueur de leurs jambes, et coupe court aux processions que le grand nombre d'en-

fants à caser en même temps rendait nécessaire. Ils marcheront donc (je parle des plus grands), autant que possible, sans qu'aucun mécanisme les y entraîne.

Les travaux ont été, jusqu'à ce jour, coupés par des *mouvements gymnastiques*, faits sans méthode et sans suite. Cependant ces mouvements tout puérils et tout arbitraires ont été l'un des plus grands bienfaits du passé, l'un des grands services rendus à l'école par l'asile. C'est par cette gymnastique rudimentaire que les exercices corporels méthodiques ont pénétré à l'école. Pendant longtemps le mouvement a été l'apanage des tout petits. Rendons hommage à ceux qui nous ont préparé la voie où un long chemin nous reste à faire, et si nous critiquons le passé, qu'on soit bien persuadé que c'est surtout pour profiter des expériences faites par ceux qui nous ont devancés et dans l'espoir d'aller du bien au mieux.

Le *chant* n'est pas simplement un exercice musical, c'est encore un exercice d'hygiène. Lorsqu'on veut apprendre à parler aux sourds-muets par l'articulation, il faut d'abord, pour qu'ils puissent produire un son, les exercer à la gymnastique des cordes vocales et à la respiration par la bouche. C'est ce qu'on appelle la soufflerie. Eh bien! pour les parlants, cette soufflerie se fait plus développée par le chant; aussi doit-on amener tous les enfants à chanter debout, pour faciliter le jeu des poumons et rendre plus active et plus régulière la respiration. Le chant combiné avec la marche est un bon exercice.

La *récréation* libre est par excellence l'exercice de l'école; les bras, les jambes, les poumons, le cerveau, tout l'organisme est mis en mouvement par la course, le contact de l'air et le plaisir. Mais pour produire toute son œuvre, la récréation ne doit pas être la corvée imposée à l'adjointe

dernière venue, encore moins à la femme de service. C'est là surtout que le caractère de l'enfant se manifeste, que ses petites passions se font jour, que son activité intellectuelle trouve à s'exercer ; c'est là que l'influence de la directrice sera efficace si elle sait organiser les jeux sans les dominer, surveiller les enfants sans les contraindre. Il vaut mieux que la récréation soit courte et plusieurs fois renouvelée que d'avoir pour les enfants et la maîtresse les récréations alanguies qui se passent (nous le voyons tous les jours) sur des bancs, le long d'un mur.

Aussi bien dans son jeu que dans son travail, le petit enfant a besoin qu'on lui aide ; il se trouve aisément perdu au milieu de ses camarades qui ne savent pas se grouper, s'associer dans une pensée commune ; c'est à la maîtresse d'aider à cette formation de société. Sa surveillance en sera moins aride, et les manières, les habitudes, le langage des enfants y gagneront.

Un certain nombre d'écoles maternelles ont une barrière qui sépare les filles des garçons : cette séparation est contraire à l'esprit du règlement qui fait de cette école un établissement mixte ; la seule séparation conforme au bon sens est celle qui met les grands ensemble et les petits ensemble. L'activité du jeu et la surveillance consciencieuse des maîtresses peuvent prévenir tous les inconvénients que les plus timorés ont pu voir autrefois au mélange d'enfants de six ans.

Le *repos* a lieu pendant la classe : il sera salutaire, si la directrice a le soin de maintenir dans la salle une tempé rature moyenne (de 16° à 17°) et une aération suffisante.

Le système de ventilation est certainement fort arriéré, au moins comme application, dans nos écoles; il est difficile d'y entrer sans éprouver une suffocation causée par l'odeur

spéciale qu'on ne rencontre pas, même durant les plus grandes chaleurs, dans les écoles de Londres, par exemple, où un ventilateur d'un mécanisme simple, placé à mi-hauteur de la salle, entretient un courant d'air permanent.

Les agglomérations moins grandes seront une cause d'assainissement. Que les directrices se défient d'elles pour l'aération. Elles s'habituent vite à l'air vicié de leur classe, et le moindre filet d'air leur semble dangereux. Le danger pour tous, c'est de respirer un air confiné.

Nous ne saurions dire assez combien nous emportons une bonne impression d'une école dont les fenêtres sont garnies de plantes à feuillage ou à fleurs inodores. C'est l'une des applications les plus pratiques de ce joli rêve : le jardin d'enfant cultivé par l'enfant (1). C'est la vie dans l'école, c'est la promenade des élèves d'Oberlin, c'est l'observation des formes infiniment variées de la feuille et de ses teintes diverses ; mais nous ne pouvons assez blâmer, par contre, l'ignorance ou l'indifférence qui accumule des bouquets de violette, de muguet, de giroflée, de roses, de lis, etc., dans une salle ou de pauvres petits êtres inca-

(1) Se représente-t-on, en effet, dans la pratique, 50 enfants de 5 ans 1/2, préparant convenablement la terre pour l'ensemencer dans de bonnes conditions, n'allant pas tous les jours déterrer la graine pour voir si elle a poussé, attendant 15 jours et plus qu'elle ait germé, lui donnant pendant 2 ou 3 mois les soins qu'elle exige pour fleurir et produire elle-même d'autres graines? Qu'on lui fasse plutôt voir, *remarquer* la plate-bande inculte d'abord, puis soigneusement cultivée, se couvrir de plantes et de fleurs ; les arbres fleurir pour avoir des fruits ; attendons que l'esprit de suite se soit développé chez lui assez pour qu'il s'intéresse à un travail d'aussi longue haleine et dont le succès est incertain et variable. Le jardin naturel de l'enfant, c'est une branche toute feuillée qu'il plante et qu'il arrose, c'est une touffe de gazon qu'il entoure de sable. Les essais faits à l'étranger nous confirment dans l'inutilité éducative de ce travail à cet âge, tandis que nous croyons à la valeur réelle d'un coin de jardin, de quelques caisses même, entretenues avec soin, avec goût par les directrices.

pables de définir leur mal subiront une demi-asphyxie ou au moins un engourdissement invincible.

La forme la plus complète du *repos* c'est le *sommeil*, et nul ne contestera qu'il est indispensable à des enfants de 2 ans. C'est la crèche établie à l'école, dira-t-on. Qu'on organise ce service en le plaçant sous la direction d'une bonne et brave femme, dans le préau ou dans une petite salle spéciale; mais des enfants de 2 à 3 ans ne peuvent, en été, et c'est le cas dans les pays agricoles surtout, rester en éveil de 6 heures du matin à 7 heures du soir que par *une excitation forcée* contraire à leur santé.

Autant le sommeil obligatoire est mauvais et ridicule, autant la privation de sommeil pour les petits est regrettable. Comment admettre qu'en Provence, par exemple, on puisse lutter contre la sieste nécessaire aux adultes? Aussi, les enfants s'y endorment par centaines sur les tables du réfectoire couvertes en zinc, et bientôt leur figure baigne dans une véritable buée, s'approvisionnant de maux d'yeux, de névralgies, etc.

Là encore c'est aux directrices, qui sont aux prises avec les difficultés et qui connaissent les besoins de leurs enfants, à aviser. Tous les lits de camp que nous possédons sont mauvais, *très mauvais*. Il vient d'en être fait en Belgique qui sont charmants de simplicité et satisfont à toutes les exigences de l'hygiène; qu'on nous en fabrique de semblables et que la torture du sommeil imposé ou du sommeil sans cesse combattu disparaisse.

Éducation intellectuelle.

La séparation que la pédagogie a établie entre le développement physique et le développement intellectuel est presque insensible dans la réalité; ils se lient et se con-

fondent souvent dans l'éducation des sens par l'exercice des organes.

L'enfant est membre d'une société, il vit au milieu d'un monde matériel avec lequel il doit se mettre en communication par des efforts personnels. Mais il naît presque privé de moyens de relation ; ces moyens se développent à mesure que son corps se fortifie sous l'influence de l'éducation maternelle, et il en est en possession lorsqu'il arrive à l'école; en effet, il peut marcher, sentir, voir, toucher, entendre ; il dispose d'un vocabulaire, fort restreint, il est vrai; cependant les sensations qu'il éprouve en passant par exemple du froid au chaud sont confuses et inconscientes. Il s'agit de les rendre distinctes, de faire qu'il les reconnaisse comme siennes, que l'idée s'en dégage, que le nom lui en devienne familier. Nous savons tous qu'un petit enfant de deux ans, eût-il les pieds gelés, ne s'en plaindra pas, à moins qu'il ne se produise une douleur contre laquelle son instinct se révoltera, parce que, dit-on, il ne sent pas le froid, c'est-à-dire qu'il n'est pas conscient de la modification causée en lui par le froid, qu'il ne sait ni la distinguer ni l'exprimer. C'est au moyen d'expériences renouvelées et observées qu'il arrivera à avoir ces deux idées opposées du froid et du chaud, à se les adapter, à se mesurer avec elles, à sentir en un mot que lui, Jean, a froid aux pieds.

L'éducation intellectuelle commencera donc par être purement expérimentale, sensible, intuitive.

L'éducation sensible caractérise vraiment dans ses moyens la pédagogie moderne et, l'on peut le dire, par ses principes, la pédagogie française. Dès le XVIe siècle, elle était considérée comme la base nécessaire de tout développement intellectuel. Rousseau au siècle dernier en fut le

grand apôtre; sa voix se perdit parmi nous. Pestalozzi recueillit ses préceptes, les appliqua avec un succès mêlé de bien des épreuves, de bien des défaillances ; mais l'esprit général de sa méthode fut assez lumineux pour éclairer les amis de l'enfant.

La méthode intuitive née de nos grands maîtres français et déterminée par les efforts courageux de Pestalozzi, a fait le tour de l'Allemagne avant de nous revenir, ce qui n'empêche que nous l'avons trouvé dépouillée de mécanisme et empreinte d'une vraie poésie dans les écoles d'Oberlin.

Si l'enfant ne peut avoir conscience des sensations agréables ou pénibles qui lui sont communes avec les animaux que par une succession d'exercices, combien ne lui en faudrait-il pas pour qu'il ait également conscience des sensations purement intellectuelles ! Nous l'avons dit, il entend, il voit; il s'agit de lui apprendre à écouter, à regarder, etc. Il prend un morceau de bois, il éprouve la sensation de la résistance, mais il aura besoin de votre aide pour que sa main, qui est « le meilleur instrument d'analyse », fasse, d'accord avec ses yeux, le travail d'où résultera pour lui la connaissance de la forme; il sait qu'il y a des objets qu'il ne peut soulever et que pourtant sa mère porte aisément; c'est encore par des exercices gradués que vous lui donnerez l'idée de la pesanteur, de la force, du poids relatif, de telle sorte qu'il sache (ce qui est bien rare à en juger par les réponses que font ou plutôt que ne font pas les enfants de 6 à 7 ans qui pourtant récitent le système métrique ! que le poids de fonte d'un 1/2 kilog., par exemple, l'oblige au même effort que la livre de sucre qu'il va chercher. Pour cela il aura à soulever l'un et l'autre.

C'est seulement par l'expérience, par l'observation, par l'analyse, que l'impression produite deviendra bien nette et bien personnelle et que naîtront les idées abstraites de forme, de couleur, de nombre, etc.

Il appartient donc aux directrices de développer le sens du tact, le sens de la vue, le sens de l'ouïe, etc. par des exercices méthodiques, déterminés, qui, en même temps, donneront à la main plus d'adresse, à l'œil plus de force, à l'ouïe plus d'étendue, et augmenteront ainsi l'activité, c'est-à-dire la vie.

Il faut qu'elles le sachent bien, pour le dire à tous ceux dont la pression est souvent lourde pour elles, et qui attendent des enfants un petit étalage de science creuse : ce n'est pas *l'acquisition des connaissances* qui est leur œuvre, c'est la culture, *c'est le développement* de l'enfant. Qu'importe qu'il ne sache pas ce que je lui demande, s'il est capable de m'écouter, de marcher à côté de moi pour chercher ? Soyez sûres que bien guidé il trouvera.

L'éducation doit mettre un certain ordre, une certaine gradation dans les impressions premières, en diriger la combinaison, en fournir les éléments et *le mot* qui va les résumer, les rappeler, aider à les exprimer. *Le langage* est la forme de la pensée; c'en est aussi le moyen le plus rapide de communication; on ne saurait trop tôt mettre l'enfant en possession de ce merveilleux outil qui est indispensable à toute œuvre d'intelligence et sans lequel l'exercice des sens devient inutile. Nous insistons parce que nous savons combien cette préoccupation a tenu peu de place dans nos salles d'asile où la parole était, jusqu'à l'épuisement, pour la maîtresse, l'attention et le silence pour l'enfant. C'est d'ailleurs au moyen du langage et en s'appuyant sur les connaissances d'obser-

vation qu'on arrivera au raisonnement — qui est la recherche et la découverte, — et au sens pratique qui, lui, est en quelque sorte la science de la vie dans une société.

On a fait un tel abus de *la mémoire*, surtout à l'endroit des moniteurs chargés, hélas ! de faire briller toute la classe aux yeux des visiteurs, des amateurs de tout ordre, par la récitation de nomenclatures effrayantes d'aridité ou de définitions géométriques hérissées des noms les plus grecs possible, par des réponses toujours et partout les mêmes, faites dans le même ordre, sur le même ton, sans aucun souci de la question, que j'ose à peine en parler, convaincue que les directrices, presque à leur insu, y feront suffisamment appel ! Certes, la mémoire est trop nécessaire à l'éducation et à la pratique de la vie pour qu'on la néglige; l'intelligence ne doit pas être un tonneau des Danaïdes où tout passe sans laisser de traces ; il faut que la mémoire, si élastique dans l'enfance, soit cultivée ; mais ne peut-elle l'être par des récits simples, agréables, sur ce qui a été vu ou senti ; sur ce qui peut entrer dans le domaine *réel* ou *imaginaire* de l'enfant ; par des lectures attrayantes écoutées et racontées; par des chants expliqués? Cultivée de la sorte, l'enfant lui devra le maniement aisé de la parole auquel il semble si inhabile, parce que rien de ce qu'il apprend à l'école n'est exprimé dans un langage qu'il puisse adapter à sa pensée ; le mot propre lui fait toujours défaut.

Éducation morale.

L'éducation morale, elle non plus, ne saurait s'isoler ; on n'éveille chez l'enfant le sentiment du bien, on ne le lui fait distinguer du mal, qu'en s'appuyant sur son observation, son raisonnement, ses souvenirs, ses goûts, ses

instincts. Elle doit donc être aussi intuitive, basée sur des faits connus de l'enfant ; elle doit relever de tous ses actes et, peut-être plus encore, de ceux de la maîtresse. Elle ne peut, comme le dit le règlement, faire l'objet d'*un enseignement théorique.*

Voilà certainement la tâche la plus délicate de la directrice. Quel respect consciencieux de son devoir pour gagner la confiance et l'estime des enfants ! Que de bon sens, de clairvoyance, de surveillance douce et ingénieuse, pour qu'il prenne l'habitude de faire le bien librement ! Quelle présence d'esprit constante, pour qu'une négligence n'amène pas une injustice et n'éveille pas la jalousie, la dissimulation ! Que de tact dans la distribution des récompenses, dans les interrogations même, pour exciter une saine ambition, source féconde d'émulation et de plaisirs justes, sans semer la vanité!

L'éducation doit développer l'activité sous toutes ses formes. Il faut que, par une discipline d'ordre, exempte de procédés purement arbitraires, l'enfant soit exercé à compter sur lui; qu'il prenne le sentiment de sa responsabilité, de la liberté d'action qui n'exclut ni le respect ni la bienveillance, et qui seul donne le courage moral.

Aucun être ne semble doué de plus de patience que l'enfant des salles d'asile ! Mais au lieu d'être patience, ne serait-ce pas inertie, causée par l'habitude qu'il a de ne se compter pour rien dans cette masse ? La paresse morale est aussi à redouter que la paresse intellectuelle. Que de gens ne font pas le mal parce qu'ils ne veulent pas s'en donner la peine, et ne font pas davantage le bien, pour la même raison? Bonnes gens, dit-on ; gens inutiles, jusqu'au jour où une influence plus forte que leur inertie les rendra dangereux en les poussant du mauvais côté.

Il faut que l'enfant apprenne à faire le bien résolument, en voyant où il va. L'absence de ce sentiment de la responsabilité est certainement l'un des vices de notre éducation nationale, publique ou privée, et contre lequel chacun lutte aujourd'hui. Ce vice est fait d'une tendresse toujours anxieuse (1), aussi bien que d'un fond de tyrannie que nous avons tous à nos heures, alors que nous obligeons l'enfant à obéir « parce qu'un enfant doit toujours obéir sans raisonner » (2).

Je parais avoir un bien grand engouement pour les enfants anglais : il faut pourtant le dire, ce sentiment de la responsabilité domine dans leur éducation; aussi leur qualité maîtresse c'est l'activité.

Dans la rue ou à l'école, ces enfants marchent droit devant eux ; ils ont souci de leur personne, ils comptent sur leurs yeux pour ne pas se heurter, sur leur adresse ou sur leur initiative pour vaincre une difficulté ; on les voit réfléchir avant de répondre; ils entrent en classe, ne s'occupent pas des visiteurs, ni des allants et venants; ils sont sous les armes; leur devoir est de marcher en rang, de garder leur distance, d'éviter le bruit, de s'arrêter à leur place, d'y attendre le signal donné par un mot, pour s'asseoir : leur attention n'est pas ailleurs; chacun se sent responsable de l'ordre général.

Chez nous, l'enfant est trop souvent comme un aveugle conduit par un bon chien; le jour où la corde casse, où il se trouve séparé des guides qui, au lieu de lui montrer

---

(1) Nous voyons souvent de jeunes diritrices qui, sans souci de la fatigue pour elles, portent successivement dans leurs bras 12 ou 15 enfants afin de leur éviter la peine de descendre une ou deux marches.

(2) C'est ainsi que certaines directrices interrompent brusquement les enfants au milieu d'un mouvement, d'un chant, d'un mot, par un coup de claquoir « pour montrer comme ils obéissent ».

le danger et de lui faire mesurer l'effort, ont eu peur même qu'il ne le soupçonne, il est craintif, gauche, embarrassé de sa personne et de sa liberté, ne sachant ni vouloir ni pouvoir. Un grand historien a dit : « Un peuple perd l'habitude de se défendre quand il perd celle de se gouverner. » Cela est aussi vrai de l'enfant. C'est par l'exercice qu'il apprendra à se conduire, à se gouverner, à devenir maître de lui, à agir moralement ; c'est par là qu'on éveillera en lui la conscience.

Connaissant la valeur de l'effort et du travail personnel, il appréciera mieux le service rendu, sera capable d'une reconnaissance sincère sans banalité ; il acquerra la notion de sa dignité et de celle de ses semblables ; en jouissant de sa liberté il s'habituera à la considérer comme un bien personnel qu'il doit respecter chez les autres ; il en prendra le sentiment de la justice. Il lui semblera naturel que par tous les moyens dont il dispose, le fort aide le faible, l'heureux celui qui souffre.

Non seulement il connaîtra ses devoirs, mais il les aimera. Ainsi préparé, il arrivera à l'école avec la lumière dans l'esprit, le courage et le bon vouloir dans le cœur.

Avant d'entrer dans l'étude détaillée de chacun des articles du titre II, nous voulons parler aux directrices de la méthode vraie, efficace, qu'elles doivent suivre. Elles sont en présence d'enfants de 4, 5, 6 ans connaissant en somme un très petit nombre de mots, ayant un nombre très limité d'idées, dont l'attention est fugitive, qui aiment à chercher, pourvu qu'on les aide, et dont la joie se manifeste vive dans leurs yeux quand, par des questions habilement enchaînées, ils ont « trouvé tout seuls » la réponse.

Eh bien! jusqu'à ce jour, quelle a été la méthode préconisée dans les salles d'asile ? Celle d'un récit, d'une exposition durant dix minutes, sur un sujet de haute science souvent (1), suivie d'interrogations! Les enfants gardent le silence, la maîtresse parle pendant dix minutes. Quel est le résultat? Hélas ! elle le connaît et elle l'avoue facilement. Le moment des interrogations venu, elle constate que le silence n'a pas été moins grand dans l'intelligence que dans la salle. Ce résultat, nous le retrouvons partout le même à divers degrés : la leçon prise dans un manuel, bien plus souvent récitée textuellement que parlée, est presque toujours inaccessible à l'enfant qui, dès le commencement n'écoute pas, parce qu'il ne peut suivre un tel enchaînement de mots et d'idées ; ses facultés naissantes ne se prêtent pas à ce travail. Le sens général lui échappe aussi bien que l'expression.

On est réduit alors à faire apprendre par cœur les réponses aux moniteurs, dont toute la classe sera l'écho fort peu fidèle et fort peu zélé d'ailleurs.

« Descendant trop bas ou s'élevant trop haut, dit M. Gréard, se perdant dans une phraséologie toujours la même pour les mêmes sujets, et dépourvue pour elle comme pour l'enfant de nouveauté et d'intérêt, la maîtresse en arrive après quelque temps d'expérience sans succès à remplir

---

(1) La métallurgie du fer, l'extraction du sel gemme et du sel marin et l'influence de la lune sur la marée (dans un département du centre), — les couleurs composées, — l'étude de l'œil avec la sclérotique et la cornée. — Définition des trois règnes de la nature, de leurs divisions et subdivisions, — étude des vertèbres, des herbivores, etc., — des chéiroptères avec l'étymologie. — des coléoptères, pour arriver au hanneton ; à l'asile le papillon s'appelle couramment : un lépidoptère. — Il faut chercher parmi les passereaux pour trouver le moineau et avoir *étudié*, *défini* les quadrupèdes, mammifères, ruminants, pour rencontrer la chèvre qui broute souvent à côté de l'école.

comme elle peut les heures de la journée suivant les prescriptions du règlement ; mais à la vérité elle n'utilise pas ce temps si précieux pour la première éducation de l'enfance.

« Ce qui nuit plus encore peut-être au progrès que l'absolue disproportion d'âge et d'intelligence des élèves réunis dans une même classe, c'est que leur rôle y est purement passif. A part la leçon d'écriture où l'enfant fait usage de ses doigts, — et quel usage ! — tout le travail de la journée se borne pour lui à écouter. »

Que les directrices donc renoncent résolument à cette méthode dont les résultats sont jugés, qui disparaît pour la plus large partie de notre enseignement primaire et ne doit pas se réfugier obstinément dans nos écoles maternelles, où nulle part elle n'est plus mal placée, elle n'a moins sa raison d'être.

Qu'elles parlent beaucoup moins, les enfants beaucoup plus ; que par une suite d'interrogations elles les conduisent à la découverte ; leur rôle est de les guider, de les diriger dans leurs recherches ; qu'elles simplifient leur enseignement en le rendant correct. Qu'elles se pénètrent d'ailleurs de ce que nous dit un de nos maîtres en éducation :

« L'histoire de l'éducation (1) prouve que partout et toujours, le premier mouvement de l'homme, quand il entreprend d'instruire l'enfant est de commencer son enseignement par des idées abstraites, et même par les plus abstraites de toutes, les idées générales.

» Il en est ainsi jusque dans les branches élémentaires de l'enseignement primaire. S'agit-il d'apprendre à lire à

(1) M. Buisson, *Dictionnaire de pédagogie.*

un enfant, neuf maîtres sur dix ne verront d'autre moyen que de commencer par lui faire nommer et prononcer toutes les lettres prises à part ; or qu'est-ce qu'une lettre isolée pour un enfant, sinon un signe sans valeur, sans réalité, sans application connue, quelque chose d'abstrait, enfin? S'agit-il de grammaire, on commence par une définition dont presque tous les mots sont inintelligibles à un petit enfant; il ne comprend ni *grammaire*, ni *art*, ni *correctement*, autant de termes abstraits; puis on lui énumère les parties du discours, nouvelle série d'abstractions, et pour chacune d'elles on continue à procéder de même par définitions, règles et exceptions. A plus forte raison en arithmétique suit-on cette marche logique, définissant d'abord le nombre, l'unité, les diverses espèces de nombres, la numération, etc., toutes choses abstraites, avant d'aborder aucune application concrète. La géographie elle-même débute par une suite de notions préliminaires qui, bien que s'appliquant à des objets matériels, se déroulent aussi sous la forme abstraite, en une série de définitions et de généralités, d'autant plus difficiles à faire entrer dans l'esprit de l'enfant qu'il est ici impossible d'en appeler à son expérience: il n'a pas le secours des sens pour s'assurer de la rotondité de la terre, pour entendre la définition de l'axe, de l'équateur, de la révolution ou de la rotation. Pourquoi ce mode d'exposition séduit-il toujours l'esprit des maîtres autant qu'il rebute celui des élèves? c'est qu'il correspond à la marche logique et non pas à la marche naturelle de l'intelligence, et que la première est celle des maîtres, la seconde celle des enfants. C'est que l'esprit adulte, en pleine possession de ses facultés d'attention, de comparaison et de raisonnement, prend plaisir à suivre l'enchaînement des

idées: il lui semble que le meilleur moyen d'apprendre, comme la meilleure manière d'enseigner est, suivant une formule célèbre, d'aller du simple au composé. Mais le simple, c'est l'abstrait. Dans la réalité, dans la nature, il n'existe pas de choses simples: il n'existe rien qui ne soit complexe, rien qui n'ait des aspects nombreux, des attributs divers.

» Le réel ou le concret n'est jamais simple. Plus une idée est simple, plus elle est générale et partant éloignée de ce qui tombe sous les sens. L'idée d'*être* est plus simple que l'idée d'*animal*, et celle-ci plus simple que l'idée de *mammifère* et celle-ci encore plus simple que celle de *chien* ou de *chat*; cependant l'enfant a bien plus vite l'idée nette du *chat* ou du *chien* que celle de *mammifère*, d'*animal* ou d'*être*. C'est que les sens s'éveillent et s'exercent chez lui bien avant les facultés abstractives et généralisatrices : il voit, il touche, il sent les objets tels que la nature les lui présente dans toute la richesse confuse de leurs qualités réunies, longtemps avant de savoir abstraire.

» En un mot, l'enfant part du concret et son maître veut qu'il parte de l'abstrait, parce que l'abstrait est plus simple.

» Or, cette marche du simple au composé, du général au particulier, est aussi peu naturelle à l'enfant qu'elle est rationnelle pour l'homme. En présence de cette discordance établie par la nature entre les instincts intellectuels de l'enfant et ceux de l'adulte, que faut-il faire? Lequel des deux doit se plier aux procédés qui conviennent à l'autre? La réponse n'est pas douteuse, c'est au maître de marcher du pas de l'élève. Pour les débuts de l'éducation, cette condescendance n'est pas seulement convenable, elle est nécessaire sous peine de tout fausser, de tout compromettre.

» Faire abstraire prématurément, c'est faire abstraire passivement, machinalement, sans profit pour l'intelligence. C'est cette considération qui a fait de nos jours le triomphe de la méthode intuitive. »

Que les directrices préparent leurs leçons *par des lectures variées* et par la réflexion ; qu'elles observent elles-mêmes, si elles veulent amener les enfants à observer. Qu'elles sachent bien à quoi elles veulent aboutir. Certainement les interrogations sont soumises aux réponses, qu'on ne saurait toutes prévoir sans arriver à les dicter et à retomber dans le mécanisme. Il y a donc une part laissée à l'imprévu dans la leçon, mais la vérité à faire trouver aux enfants devra être bien nette dans l'esprit de la maîtresse, par ses points principaux. Il est toujours fort téméraire, à moins d'avoir une instruction et une mémoire au-dessus de toute défaillance, de laisser le hasard maître de son enseignement. C'est pourquoi l'ensemble des leçons, pour l'année, en chaque branche, doit être fixé d'avance. Comment arriver au développement gradué, suivi, de l'enfant, si l'on ne s'impose dans l'enseignement la même marche progressive qu'on attend de ses facultés ? Cependant, cela n'existe pas dans les mœurs de la salle d'asile; pour la très grande majorité, les directrices jugent cette préparation générale inutile. Ainsi, un petit programme coordonné de la géographie, par exemple, je n'en ai pas encore vu; les leçons qui doivent porter sur les produits naturels, réglées à peu près par les saisons, c'est la chose la plus rare, aussi bien que lorsqu'il s'agit des phénomènes météorologiques. Qu'un orage, une pluie abondante, une forte gelée viennent modifier cet ordre, rien de mieux ; il peut être assez élastique pour laisser place à un incident qui offre quelque intérêt d'ob-

servation. Mais comment profiter du travail de la veille si celui du lendemain ne vient, nouvel anneau, s'y ajouter? Ces programmes mesurés à l'âge et à l'intelligence moyenne des enfants, variant un peu selon les industries, les produits, le climat, l'aspect général du pays, seront d'autant mieux faits que, dans leurs détails, ils seront l'œuvre des directrices. Leur émulation sera excitée par le désir d'aller au bout de la tâche qu'elles se seront imposée.

(A suivre.) M. MATRAT,

Inspectrice générale des écoles maternelles.

LES ÉLÈVES-MAITRES

DES ÉCOLES NORMALES PRIMAIRES (1)

III

Passons à la seconde préparation des jeunes instituteurs dans l'école normale. Là non plus il n'y a pas d'uniformité ni de programmes précis. Depuis que M. Duruy, pour élargir ceux de 1851, a permis aux directeurs de puiser dans l'enseignement spécial, l'arbitraire et la confusion règnent dans les cours normaux : on y brouille le primaire avec le secondaire ; on dédaigne presque le premier, et l'on fait gloire d'en sortir. On se donne tout aux lettres ou tout aux sciences, selon le goût particulier du directeur, de l'inspecteur, ou de la commission d'examen pour le brevet, qui est, en fin de compte, l'arbitre et la vraie directrice des études normaliennes. Chacun croit pousser à la roue du progrès en étendant l'objet de ses prédilections. Or, ils peuvent aller loin les professeurs du collège ou du lycée, licenciés, agrégés, qui composent ordinairement les commissions, et qu'on a même introduits dans les écoles normales. Aussi l'enseignement y devient-il théorique et spéculatif, au lieu de pratique et positif qu'il devrait rester.

Si encore on se contentait d'exagérer les parties d'un programme restreint et déterminé, on pourrait dire qu'on cherche le progrès dans la solidité plutôt que dans le nombre des connaissances ; mais ce nombre, on l'augmente

---

(1) Voyez *Revue pédagogique*, t. VIII, p. 171

tous les jours. Chaque idée a son tour de faveur; nous avons vu préconiser successivement, dans les écoles normales, la musique instrumentale, les pratiques agricoles, les langues vivantes, la gymnastique; hier, c'était la géographie. Il pleuvait des cartes; aujourd'hui l'engouement est aux musées scolaires, aux caisses d'épargnes, aux bibliothèques pédagogiques; demain, ce sera le tour de l'économie domestique et sociale, du droit civil et politique, etc. Toutes ces choses sont excellentes, nécessaires même, mais

Qui ne sait se borner ne sut jamais instruire.

Il y a une sorte d'incompatibilité entre ces deux tendances : tout approfondir, tout embrasser; si l'instituteur doit être une encyclopédie, elle sera nécessairement superficielle; ou bien, ce qui est pis, comme chez Chrysale, on y saura tout, hors ce qu'il faut savoir.

Car, voyez l'inconséquence! on veut la fin sans les moyens; on a doublé, triplé le travail; mais la durée du cours normal reste fixée à trois ans, mais il n'y a toujours que trois maîtres adjoints, mais ils continuent d'être à la fois professeurs et surveillants. On croit avoir tout fait en portant une classe de ceci, une classe de cela à l'emploi du temps, comme si la journée avait maintenant plus de 24 heures ou la semaine plus de 7 jours, et comme si augmenter le nombre des classes n'était pas diminuer d'autant celui des études. On oublie qu'une seule leçon bien faite et bien préparée vaut mieux que deux d'un maître exténué à des élèves surmenés. On substitue le professeur au disciple, au lieu de faire de l'adolescent un homme en l'habituant à travailler seul. L'école, toute de classes pour l'enfant de cinq ans qui débute, doit devenir toute d'études pour le jeune homme de vingt ans qui la

quitte, et qui n'aura plus désormais d'autre maître que lui-même et ses livres. Par conséquent dans cette période de 15 années le travail personnel doit aller se substituant peu à peu au travail étranger, de sorte que vers seize ans, âge de l'élève-maître, ce jeune homme n'ait plus sur 12 heures de travail scolaire quotidien, que 5/15 ou 4 heures de classes pour 10/15 ou 8 heures d'études. Cela ferait, par semaine, 24 heures de leçons au maximum, au lieu de 32 que porte le règlement de M. Duruy. Ces 32 heures font un travail déjà excessif : eh bien! nous avons sous les yeux un tableau qui porte 41 heures! Le directeur, profitant de l'ambiguïté du règlement, qui dit *leçon* et non pas *heure*, y a marqué toutes les classes de 1 h. 1/4 et 1 h. 1/2, et toutes les études de 3/4, 1/2, et même 1/4 d'heure. Dans les autres tableaux, nous ne trouvons que les 32 heures réglementaires, mais nous savons que 4 ou 5 heures n'y sont point marquées. Souvent on fait classe le jeudi et même le dimanche, et l'on voit des élèves en classe de 8 heures du matin à 6 heures du soir, sauf le temps du repas; puis des maîtres adjoints qui comptent 150 heures de présence à l'école sur les 168 heures de la semaine. Conçoit-on la possibilité de pareilles aberrations?

Ajoutons, puisque nous avons osé ouvrir nos mains pleines de tristes vérités, que la nourriture ne répond souvent pas à cet excès de travail. Car le travail de l'esprit veut, comme celui du corps, une sustentation matérielle, non pas copieuse, mais largement réconfortante.

Ventre affamé n'a pas d'oreilles.

Or tout pousse les directeurs à la parcimonie : prix minime de la pension, cherté des vivres, persuasion trop fondée que des bonis en fin d'exercice font considérer un

administrateur comme intègre et habile, enfin habitude prise de trouver dans ces bonis presque les seules ressources libres de l'école pour toutes sortes de besoins. On ne songe pas que ces économies à outrance ne sont autre chose que du sang tiré aux élèves ; nous en avons vu dont les pâles visages faisaient pitié, qui sortaient anémiques pour plusieurs années, qui même succombaient sans autre cause, à nos yeux, qu'un véritable manque de soins. Et les maîtres ne sont parfois pas mieux traités : nous leur avons vu servir un hareng pour deux, compter une sardine pour un plat, refuser la nourriture pendant les vacances, etc. Mais qu'on le remarque bien, nous n'accusons pas tant ici les directeurs que la situation difficile qui leur est faite. Le plus grand nombre désirent être déchargés de l'économat, qui les absorbe et les expose ; c'est l'avis qu'ils ont émis, il y a trois ans, réunis avec MM. les inspecteurs primaires, lors de l'Exposition : une seule voix ayant hasardé quelques mots en sens contraire, on ne lui a répondu que par un silence glacial, plus significatif à Auteuil que partout ailleurs. C'est pourquoi nous ne craignons pas trop l'animadversion de quelques-uns qui, satisfaits d'un ordre de choses qui leur a profité, regardent celui qui dénonce le mal comme plus coupable que celui qui le fait. . . . .

Pour conclure donc ce troisième point de notre étude ou critique, nous croyons qu'il faudrait : — porter à quatre ans la durée du cours normal, et à quatre le nombre des maîtres adjoints professeurs, en les délivrant du dortoir et du réfectoire, et fixant à 4 heures au plus leurs classes, à 1 heure leur surveillance quotidienne, avec une plus grande latitude et autorité personnelle.— Rédiger des programmes précis et détaillés pour les études normales,

avec obligation de s'y renfermer, maîtres dans leurs leçons, examinateurs dans leurs questions; et faire un emploi du temps où les études soient à très peu près deux fois aussi nombreuses que les classes. — Enfin, comme nous l'avons dit ailleurs, débarrasser les directeurs de la gestion économique.

IV

L'éducation professionnelle des futurs instituteurs se fait dans l'école normale même et dans une école d'enfants qui y est annexée. C'est là du moins qu'elle s'ébauche : car ce n'est pas dans ces établissements, mais en deux ans de sous-maîtrise auprès d'un bon instituteur, que les élèves peuvent se bien former à la pratique de l'enseignement : ce n'est qu'en forgeant qu'on devient forgeron. Aussi n'est-ce qu'après cette sorte de stage ou de surnumérariat que nous voudrions leur voir subir une épreuve de pédagogie pratique, indispensable complément de l'examen pour le brevet. L'école normale ne peut guère donner que la théorie de l'enseignement, par l'étude des meilleures méthodes en chaque matière, par les notions de morale spéciale et de législation qu'enseigne le directeur, enfin par les conseils de chacun des maîtres adjoints dans la partie dont ils sont chargés.

Toutefois un peu de pratique se joint, si l'on veut, à la théorie. Les élèves-maîtres peuvent être appelés, de temps en temps et à tour de rôle, à *faire* la leçon qu'ils devaient seulement *réciter* ; l'un d'eux, dans la chaire, expose, explique, interroge, sous les yeux du professeur qui se promène dans la salle, prenant ses notes et dirigeant toujours la classe ; quelquefois aussi les élèves de 3e année sont répétiteurs de ceux de 1re pour certaines

leçons faciles. C'est ainsi que, dans les grands séminaires, les jeunes ecclésiastiques sont appelés à prêcher, devant leurs condisciples et sous l'œil de leur professeur, dans la chapelle de l'établissement. Les élèves-maîtres prennent aussi part à la discipline. D'abord, ils sont toujours et seuls chargés des soins de propreté: ils balayent, cirent, brossent, rangent toutes les salles et le mobilier à leur usage commun, comme leurs propres livres et vêtements, et il y a parmi eux des chefs de service responsables. Ensuite, mais dans quelques écoles seulement, les élèves de 3e année participent à la surveillance générale et des études, selon le vœu de M. Duruy, qui voyait là un moyen « de les former au sentiment d'une responsabilité sérieuse ». Il y voyait aussi, ne pouvant rétablir le surveillant en titre, un soulagement pour les maîtres adjoints assujettis nuit et jour à un travail forcé, et qui les met dans la nécessité de négliger ou la surveillance ou leur enseignement. Mais la plupart des directeurs n'ont pas goûté ce système, trouvant leur propre responsabilité mieux abritée derrière un maître adjoint que derrière un élève. Nous l'avons vu cependant appliqué avec succès dans trois écoles normales, et la surveillance de nuit même était faite par les élèves, sans que, dans l'espace de deux ans, on ait eu aucun désordre; mais de sages précautions étaient prises: dortoir fermé, garde-robe inodore, judas, sonnette d'alarme, rondes nocturnes par les maîtres, etc. Tout dépend de l'habileté et de l'énergie du directeur et de ses adjoints; les élèves sont ce qu'on les fait.

La pédagogie en action est plus réelle dans l'école annexe, mais les élèves-maîtres n'y peuvent aller que rarement; et, justement préoccupés de leurs propres études que ce service dérange, ils n'y sont trop souvent que des

moniteurs passifs et indifférents, qui attendent avec impatience la fin de la semaine ou de la journée. Cette école peut se concevoir et s'organiser de deux manières : ou bien c'est une école toute primaire et plébéienne, telle que la plupart des élèves-maîtres en auront à conduire plus tard; ou bien c'est une école choisie, où l'instruction est plus développée, l'éducation plus élégante. Si l'on veut la première, il n'est pas besoin d'avoir une école annexe à soi, la plus prochaine école communale en tiendra parfaitement lieu ; mais nous croyons qu'on doit préférer la seconde. Il n'est guère possible d'avoir une école vraiment modèle avec des enfants trop négligés par les familles ; or, il importe que les jeunes maîtres puissent se dire un jour en comparant leur école à l'école annexe : « Ah ! je suis encore loin de cette perfection ! » S'ils sont autorisés à dire, au contraire, comme nous l'avons vu trois fois sur quatre : « Ma foi ! j'en fais toujours bien autant que là-bas », alors le but de l'école annexe, et même de l'école normale est à peu près manqué. Nous voudrions dans toute école annexe un maître et un sous-maître parfaitement choisis, faisant seuls la classe sous les yeux des élèves-maîtres, auxquels ils donneraient ensuite la leçon à achever, en leur présence et sous leur direction.

Au reste, la meilleure part d'éducation pédagogique reçue par les élèves-maîtres vient de leur réunion dans un même établissement, de leur instruction uniforme, de la communauté de leurs travaux, épreuves, aspirations, pendant trois ans; ils apprennent à se connaître, à s'aimer, à s'entr'aider; bons condisciples aujourd'hui, ils seront bons confrères demain. De là naîtra la force nécessaire à l'Université dans sa lutte contre les Congrégations. On ne peut vaincre celles-ci qu'en les imitant, qu'en leur em-

pruntant ce qu'elles ont de bon, comme faisaient les Romains avec les Barbares, comme fait la France avec la Prusse : or les Congrégations ont deux choses excellentes, l'argent pour épée, l'union pour bouclier ; que l'Université aussi soit riche et unie, et bientôt on s'apercevra que ses adversaires n'ont pas tant qu'ils semblent le croire le monopole des bénédictions divines : Dieu est avec tous ceux qui font bien.

C'est pourquoi nous voudrions voir, d'une part, l'extension et l'unification de toutes les ressources scolaires, petites caisses d'épargnes, denier des écoles laïques, sociétés de secours mutuels, bibliothèques scolaires et pédagogiques, etc. D'autre part, si l'on ne fait pas des écoles normales des maisons de refuge, comme quelques-uns en ont exprimé l'idée, qu'elles soient du moins, chacune, la maison-mère des instituteurs du département, leur centre d'attraction, de réunions générales, de fêtes, de conférences, où ils trouvent une vraie et cordiale hospitalité, et non pas seulement, comme nous l'avons trop vu, une froide et cérémonieuse poignée de main.

V

Nous croyons utile de terminer cet article par quelques réflexions un peu étrangères au titre que nous lui avons donné, mais qui pourtant se rapportent encore aux élèves-maîtres, puisqu'ils seront un jour instituteurs.

La plupart des idées que nous émettons ici ont été agitées dans les réunions d'instituteurs, maîtres adjoints et inspecteurs, tenues pendant l'Exposition ; nous ne parlons donc pas en notre seul nom, et appuyé sur notre seule expérience. Les maîtres adjoints d'écoles normales, en particulier, ont pu se réunir et conférer ensemble

quoiqu'ils aient été d'abord confondus et disséminés parmi la foule des instituteurs. Nous avons sous les yeux l'adresse, portant près de quatre-vingts signatures, qu'ils ont présentée à M. le ministre Bardoux, et dont ils ont envoyé des copies en remerciement aux députés qui avaient parlé en leur faveur. Nous y trouverions des réponses écrasantes pour les deux types d'adjoints complaisants qu'on nous a opposés ; celle-ci, par exemple, relative à la surveillance dans les écoles normales : « La création d'un maître surveillant en titre permettrait aux autres maîtres de se fixer dans leur emploi, au lieu d'en faire un poste de début perpétuel, un escabeau pour monter ailleurs ; ils pourraient préparer leurs classes et perfectionner leur enseignement ; mieux recrutés, plus âgés et spécialisés, ils seraient plus capables. D'un autre côté, la discipline aurait l'unité qui lui fait défaut aujourd'hui : car les mille détails de la vie quotidienne ne peuvent être prévus de telle sorte qu'une entente parfaite s'établisse entre des maîtres de caractères différents ; l'un tolère souvent ce que l'autre défend, et alors, aux yeux des élèves, l'arbitraire paraît régner dans le service. »

Mais nous devons borner là cette citation, ne voulant pas répondre à une polémique acrimonieuse, et cherchant plutôt l'entente et la conciliation. La fraternité, disions-nous, doit faire la force du corps universitaire ; elle s'est manifestée à la Sorbonne, pendant la grande Exposition de 1878 ; elle s'accroît par les attaques mêmes des ennemis de l'Université, tous les maîtres laïques se sentant solidaires ; elle s'est traduite, dans les moindres rangs de l'instruction primaire, par l'échange de cartes de visites collectives, au mois de janvier dernier, entre les élèves-maîtres de presque toutes nos écoles normales. Il y aurait

peu à faire, croyons-nous, pour généraliser et resserrer ces forts liens, ces nobles sentiments de fraternité universitaire. Mais si l'impulsion doit venir d'en haut, nous pensons qu'une large liberté doit être laissée aux instituteurs dans l'administration de leurs diverses sociétés et œuvres communes : on ne s'attache bien, on ne se dévoue entièrement qu'aux entreprises dont on a l'initiative et la gestion. Que l'autorité tienne l'œil ouvert sur ses fonctionnaires, mais en restant simplement à l'égard de leurs associations ce qu'est le clergé à l'égard des communautés. On a trop l'habitude, en France, et les sociétés de recourir au gouvernement, et le gouvernement d'intervenir dans les sociétés ; il serait temps de corriger cet anachronisme et de rendre impossibles, dans notre démocratie, les chefs autocrates qui substituent leur volonté personnelle à l'opinion générale ou même à la loi.

Il serait même bien qu'un supérieur hiérarchique refusât spontanément d'être membre actif d'une association entre ses subordonnés. Quand, par exemple, dans une conférence pédagogique, une Société de secours mutuels, un jury d'examen, on voit paraître un inspecteur ou un directeur, la libre expression des opinions est aussitôt gênée, la franchise et l'expansion se glacent : on le nomme président, on lui fait sa cour, on applaudit à tout ce qu'il dit, mais par derrière on murmure et l'on se détache de la Société. L'autorité serait entourée d'un plus vrai respect si, se respectant d'abord elle-même, elle se bornait à surveiller de loin l'usage que ses agents et ses administrés font de leur liberté.

C'est dans cet ordre d'idées (pour en revenir à notre sujet) que M. Narjoux regrette, dans son article d'avril dernier, sur la *construction des Écoles normales,* que ces

établissements soient des internats : nous nous associons à ses réflexions, et nous croyons que, dans l'état actuel de notre société française, il vaudrait mieux que les élèves-maîtres fussent externes, pour faire l'apprentissage de la liberté, et pour être à même d'enseigner plus tard aux enfants à bien user de cette périlleuse faculté.

G. H.

PÉDAGOGIE DES TRAVAUX A L'AIGUILLE

(*Suite* [1])

SUISSE

Nous avons dit en parlant de l'Allemagne que la Suisse avait subi comme elle l'influence de la méthode Schallenfeld; mais nous devons ajouter que cette méthode a été plus ou moins transformée selon les cantons, où elle a été introduite par des spécialistes qui ont obtenu une certaine notoriété. Ainsi, dans les cantons de Bâle-Ville, Bâle-Campagne, Soleure et Argovie on a adopté l'ouvrage de Mlle Elisabeth Weissenbach, inspectrice des écoles de couture du canton d'Argovie, intitulé *Arbeitsschulkunde* (Enseignement théorique et pratique des ouvrages à l'aiguille; 2° Programme et plan de l'enseignement. 2 vol. in-8°). Ce traité a été accepté aussi dans le grand-duché de Bade et y jouit d'une certaine réputation.

A Berne le guide de Kettiger (*Arbeitsschulbüchlein, Wegweiser für einen bildenden und methodischen Unterricht in den Weiblichen Handarbeiten und in der Haushaltungskunde*, etc. Zurich, 1866, in-12) est obligatoire. On se sert aussi dans ce canton d'un *Manuel d'instruction à l'usage des écoles de couture*, Berne, in-12, et d'une brochure allemande intitulée : *Anleitung für die Arbeitsschulen (des Kantons Bern), Schulbuchhandlung Antenen in Bern*, in-12, pour les écoles de ce canton.

A Zurich, Thurgovie et Schaffouse on n'emploie que le livre de Mlle Suzanne Müller intitulé *Elementar-Unter-*

1. Voy. *Revue Pédagogique*, t. VIII. p. 136.

richt in den Handarbeiten. (Enseignement élémentaire des ouvrages à l'aiguille. Herisau, in-8°, avec gravures.)

Pour les cantons des Grisons et de Saint-Gall, M. Largiader a écrit un petit volume excellent, ayant pour titre: *Ueber den Unterricht in weiblichen Handarbeiten* (1 vol. in-12).

Tous ces livres (1) ne sont au fond que des variations d'un même thème dû aux sœurs Schallenfeld. Cependant avant l'apparition de ces méthodes, on s'occupait des travaux à l'aiguille. Le grand Pestalozzi les avait introduits dans son institut d'Yverdun de 1806 à 1816 : « Les travaux à l'aiguille occupent une grande partie du temps et remplacent presque tous les intervalles des autres leçons. Une dame et deux élèves institutrices apprennent aux jeunes filles à tricoter, à coudre, à broder, à dessiner des fleurs à l'aiguille, à exécuter de petits ouvrages en paille artistement travaillés. On leur laisse à dessein choisir entre ces différentes occupations celles qui leur plaisent le plus, afin qu'elles aient l'occasion de révéler et de développer librement leurs penchants et leurs talents naturels (2). »

C'était une imitation de l'article 10 des statuts de l'institution Oberlin : *Des conductrices pour la jeunesse de la paroisse de Waldersbach, Ban-de-la-Roche*, où il était dit que ces conductrices enseigneraient les travaux des différents ouvrages de femme, tels que «le filage, la couture, le raccommodage, les filets, la confection des divers objets d'habillement, la

(1) Nous devons à l'obligeance éclairée de Mme de Portugalle, inspectrice générale des écoles enfantines du canton de Genève, les renseignements qui précèdent et nous sommes heureux de lui en témoigner publiquement notre gratitude.

(2) Exposé de la méthode d'éducation de Pestalozzi de M. A. Jullien. 2e édition, Paris 1842, in-8°, p. 197.

fabrication des chapeaux de paille, » et que « des chants et des lectures, faites à tour de rôle par les élèves, charmeraient ces travaux ».

Cette pédagogie qui touche à l'idylle n'est pas à proprement parler celle de nos jours ; mais elle a contribué à rendre notre enseignement plus aimable, notre éducation plus familière; on accorde à nos écoliers une douce protection et des plaisirs innocents qui les encouragent à supporter plus aisément les fatigues du travail.

En Suisse, contrée si divisée au point de vue du langage, de la religion et des mœurs, on s'est livré partout à l'élevage du bétail; et grâce au rouet, la laine filée des moutons alpins se transformait en tissus tricotés ou en draps foulés, dont les habitants de ces froides contrées aimaient à se vêtir. Les longueurs de l'hiver, les douceurs de la veillée et l'amour du travail, ajoutons aussi un certain penchant pour la toilette et l'originalité du costume, avaient initié de bonne heure les Suissesses aux plaisirs des travaux à l'aiguille.

Mais entre le travail facultatif de la chaumière, tel qu'il se transmettait de mère à fille, et le travail scolaire pédagogiquement réglé, il y a un abîme qu'on fut bien du temps à franchir. Ce n'est en effet que dans ces dernières années qu'une sanction officielle vint consacrer l'enseignement de la couture dans les écoles.

Dans le canton de Neufchâtel (loi du 17 mai 1872 sur l'instruction primaire) l'économie domestique et les ouvrages à l'aiguille sont enseignés dans les écoles, mais à titre facultatif dans les classes du degré inférieur. Le chiffre des heures de travail par semaine varie de zéro à dix heures. Dans l'enseignement secondaire et industriel (loi du 27 juin 1872) les mêmes travaux sont suivis et enseignés

par une maîtresse qui a le brevet de capacité de premier degré (art. 36).

Dans le canton de Genève (loi du 19 août 1872) l'enseignement de la couture est divisé en six degrés, comme les autres branches d'études, et comprend tous les genres de raccommodage, ainsi que la confection du linge. Dans les écoles de l'enseignement secondaire, dirigées par un maître, une maîtresse de couture enseigne les travaux à l'aiguille (art. 62). L'école secondaire et supérieure des jeunes filles, qui tient lieu d'école normale, puisqu'elle sert à former des élèves régentes, comprend au moins six années d'études. On étudie la couture trois heures par semaine en 6e et 7e division ; deux heures en 4e division pour le raccommodage des bas ; deux heures en 3e division pour les pièces blanches, les boutonnières et les ganses, la confection d'un objet de lingerie; deux heures en 2e division. L'économie domestique remplace la couture en 1re division.

Dans le canton de Vaud, les ouvrages à l'aiguille sont enseignés conformément au plan d'études (29 février 1868), et les maîtresses d'ouvrage, lorsque cela peut se concilier avec le but principal de l'école, font faire par leurs élèves ou font elles-mêmes pendant le travail une lecture intéressante et instructive, ou les exercent à des chants patriotiques ou religieux (art. 134). La commune fournit à ces maîtresses une salle spéciale et le bois nécessaire pour chauffer l'école.

Dans l'école supérieure publique des jeunes filles fondée par la ville de Lausanne et qui compte 3 classes inférieures et 4 classes supérieures une maîtresse spéciale, qui a 480 francs de traitement, est chargée de donner au moins huit heures par semaine de leçons dans les classes supérieures (art. 7). Les deux maîtresses d'études de ces

classes supérieures sont chargées d'une partie de l'enseignement des ouvrages à l'aiguille.

D'après le programme de la première classe suivi par des élèves de 15 à 16 ans, on enseigne (seulement 6 heures par semaine) le point de ganse, le point croisé, le point lacé, les chemises d'homme, la lingerie, le raccommodage du linge et de la flanelle, les notions de la coupe avec application. Pendant qu'elles sont occupées à un ouvrage, des élèves désignées tour à tour font à haute voix la lecture des derniers événements de *l'histoire de France*, depuis 1848 jusqu'à nos jours.

D'après la loi sur l'organisation des écoles normales dans le pays de Vaud (1868), il y a une surveillante qui est chargée d'enseigner les ouvrages à l'aiguille (art. 10). La directrice de l'école normale des filles, Mlle Guimard, auteur d'une méthode pour la confection, dirige un cours de lingerie, et pour faciliter l'étude de ses élèves leur fournit 35 planches de dessin explicatif, donnant les points, coutures, raccommodages, etc., et plus de 300 patrons pour vêtements d'hommes, de femmes et d'enfants.

ÉCOLE DES ÉLÈVES-RÉGENTES

Le programme des cours de l'école normale du canton de Vaud a été approuvé par le département de l'instruction publique de ce canton le 14 janvier 1880.

Il y a 10 heures de travaux à l'aiguille en première année et 6 heures en seconde année.

PREMIÈRE ANNÉE

(10 heures).

Premier semestre.

I. INTRODUCTION. — Matériel: aiguilles; épingles; dé; ciseaux; coton; fil; soie; boules à raccommoder les bas. —

Sens divers de la toile et des étoffes : sens en long, sens en large (chaîne et trame); sens en biais; grand biais; rondeur, échancrure. — Contre-sens des tissus peluchés, des tissus à dessins ouvrés et à dessins imprimés. — Beau et mauvais côtés des tissus; dessins à double face. — De la tenue.

II. Points et coutures (théorie et pratique, 2 heures).

a. *Points divers;* point devant; point de surjet, point de côté ou d'ourlet; arrière-point; point de chaînette, point de feston; point de boutonnière ou de ganse.

b. *Coutures diverses:* surjet ordinaire; ourlet à points de côté, à arrière-points (ourlet piqué); couture ourlée; froncés à point devant; boutonnières; ganses; brides; œillet; couture retournée; couture rabattue; couture festonnée; couture étalée; couture mixte.

c. *Exercices spéciaux pour la confection.* — Chevillière appliquée, chevillière posée à cheval, en long, en large, à une pièce arrondie et à une pièce échancrée; liserés rabattus et non rabattus, posés dans les divers sens; trois coutures pour les emmanchures de tabliers d'enfant.

III. Confections (théorie et pratique, 4 h.). — *Application des exercices précédents :* confection d'un bonnet de nuit à trois pièces, pour enfant; de la brassière, forme ordinaire, et d'une bavette liserée.

IV. Raccommodages divers. — *Raccommodage des bas* (théorie et pratique, 2 h.). — *a.* Raccommodage des bas à la main : raccommodage des *mailles claires*, à l'endroit, à l'envers; de la maille de couture et du côtelé; dans le sens et le contre-sens; diminution. Raccommodage de la chaînette. Relevage de mailles tombées. *Raccommodage d'un trou* (reproduction d'un tricot) à l'endroit, sans la maille de couture et avec trame; raccommodage avec la maille de couture, mais sans trame; ourdir avec diminution dans le haut et dans le bas du trou.

V. Coupe (théorie et pratique, 2 h.) — A. Préliminaires.

1° Notions de géométrie. — Lignes: droite, courbe, brisée, sinueuse. Lignes : verticale, horizontale, oblique, convexe, concave. Lignes: parallèle, perpendiculaire. Angles: droit, aigu, obtu. Surfaces : triangle, rectangle, carré, cercle.

2° Exercices préliminaires. — Étude des points essentiels et auxiliaires de coupe; de la préparation des carrés et des rectangles de papier pour couper dans les divers sens.

a. *Coupe rectiligne.* — Découper aux rectangles de petites bandes, en long, en large, en biais, mais sans les détacher entièrement, ceci pour la rectification de la coupe; découper les deux grands côtés des rectangles en grandes dentelures (lignes brisées).

b. *Courbe curviligne.* — Découper les deux grands côtés des rectangles en lignes sinueuses, en grands festons et en grandes échancrures. — Arrondir les angles d'un carré pour le transformer en cercle.

c. *Coupe rectiligne, curviligne.* — Étude du tracé des patrons choisis pour ces exercices; tracer la figure dans un rectangle et le découper.

B. Coupe d'objets de lingerie. — Pour enfants ; brassière, forme ordinaire; brassière d'une pièce; bonnet de trois pièces.

Deuxième semestre.

II. c. *Exercices spéciaux pour la confection* (théorie et pratique, 2 h.). — Plis d'ornement et deux bordures pour les côtés ouverts d'un pantalon d'enfant: couture de deux faux ourlets pour l'ouverture de devant d'une chemise de femme ou de fillette.

III. Confection (4 h.). — Application des exercices précédents : confection d'un pantalon, d'une chemise d'enfant et d'une chemise à pièce d'encolure droit-fil pour femme.

IV. a. *Raccommodage de bas tricotés à la main* (théorie et pratique, 2 h.). — Raccommodage d'un trou à l'envers et d'un trou côtelé ; — retricotage d'un talon très usé ; — ajustage d'une pièce, partie en couture, partie en remmaillant.

V. Coupe (2 h.). — Relevé d'une collection de patrons.

Coupe d'objets de lingerie.— b. Pour femmes : chemise à un chanteau, chemise à deux chanteaux coupés sur la moitié de la longueur de la chemise ou coupés sur toute sa longueur; chemise en toile de ménage; chemise à deux lés simples, à deux lés doubles entrecoupés ; caleçon.

DEUXIÈME ANNÉE

1er semestre.

Points et coutures (théorie et pratique). — a. *Points divers :* point croisé ; point lacé, point à jour. Points d'ornement : point de feston, point de chaînette, divers points d'arêtes ; points de corail.

B. *Coutures diverses.* — Deux surjets dits à la reine, l'un pour l'ajustage de bandes en mousseline ou jaconas, l'autre pour le raccommodage de ces mêmes tissus ; surjet du tailleur pour le raccommodage du drap. Ourlet à points croisés; ourlets à points de surjet et du beau côté pour le linge damassé. Couture à points lacés pour draps de lit. Couture des boutons, des agrafes et des bouclettes mécaniques. Lettres alphabétiques ordinaires au point de marque.

III. Coupe et confection d'une robe simple. (Cours donné par une couturière.) — Tablette des mesures. Manière de prendre les mesures. Manière d'adapter le patron-type aux différentes tailles ; mesures à reporter pour les modifications nécessaires. Manière de placer les patrons d'un corsage juste et d'un corsage à basques sur une étoffe, sans montant et avec montant. Relevé de quelques patrons.

Deuxième semestre.

I. Raccommodages divers (théorie et pratique, 2 heures). — 1° *Raccommodage des bas.* Bas au métier. (Ils sont généralement trop fins pour être réparés à la maille.) Passer des fils en long à l'envers du bas sur les *mailles claires* et repriser les *trous* comme ceux de la toile ordinaire. Le rapiéçage et les garnitures s'exécutent comme aux bas tricotés à la main.

2° *Raccommodage de la toile.* — Reprises. — Reproduction du tissu. — Rapiéçage. — Pièces ajustées en coutures rabattues ; manière de passer les coins. — Les reprises du triège et d'autres toiles ouvrées sont exceptées. — Rapiéçage du nappage à points de feston.

3° *Raccommodage des étoffes à dessin.* — Rapiéçage : pièces ajustées généralement à points du surjet ; à la mousseline et au jaconas ; au surjet dit à la reine.

4° *Raccommodage de la flanelle.* — Pièces ajustées à points croisés.

5° *Raccommodage de drap.* — Reprise perdue ou rejoint des bords d'un accroc ou d'une coupure par accident. Rapiéçage ; pièces ajustées à l'envers à arrière-points rentrés, et pièces ajustées au surjet des tailleurs.

II. Points et coutures. — C. *Exercices spéciaux.*

III. Confection (théorie et pratique 4 heures). — Exercices spéciaux pour la confection de la chemise d'homme et de garçon ; petites pièces de soutien ; plis simples dits couchés ;

double ourlet et plis composés dits entiers pour chemisette. Pièces d'épaule; coins, épaulette, plaques. Garniture des emmanchures. — Garniture d'une emmanchure droit-fil et d'une emmanchure échancrée. — Confection d'une chemise à plaque pour homme.

IV. Coupe de chemise d'homme et de garçon.

Ce programme de l'école normale des élèves-régentes du canton de Vaud s'éloigne, comme il est facile de s'en rendre compte en le lisant, de tous les plans d'études publiés jusqu'ici. Il a le défaut d'être beaucoup trop étendu, — et tout en reconnaissant que des maîtresses adjointes doivent en savoir beaucoup plus que leurs meilleures élèves, — il nous paraît conçu plutôt pour des écoles industrielles, ménagères ou professionnelles que pour des établissements d'instruction publique, où les élèves ont beaucoup d'autres matières à apprendre et à enseigner. Le juste milieu est décidément un oiseau rare fort difficile à atteindre.

Si l'étude des travaux à l'aiguille s'éloigne de la méthode Schallenfeld dans les cantons suisses français, elle s'en rapproche beaucoup, et cela est naturel, dans les cantons suisses allemands.

Les causes qui ont rendu obligatoire pour toutes les écoles primaires du canton de Berne l'enseignement des ouvrages manuels, sont dues comme partout ailleurs à l'indifférence des familles.

Jusque-là, au lieu de considérer l'école du travail manuel comme une classe où les différents ouvrages doivent être enseignés avec autant de méthode et de précision que les autres facultés, beaucoup de municipalités la regardaient comme une salle commune où chaque élève pouvait apporter l'ouvrage que réclamait la famille.

On ne considérait pas si cet ouvrage était en rapport

avec l'âge et les capacités de l'enfant, et s'il pouvait lui être profitable. De plus, il arrivait, comme nous l'avons précédemment signalé, que des parents imposaient leur méthode à la maîtresse qui, obligée de subordonner sa volonté à celle de personnes moins habiles qu'elle, ne pouvait donner à son enseignement une marche régulière, et atteindre un but déterminé.

Émū de réclamations aussi nombreuses que justifiées, le grand conseil du canton de Berne décida que l'enseignement de la couture serait soumis à des règles fixes et publia le 23 juin 1866 la loi suivante :

Le grand conseil du canton de Berne,

Considérant :

Que l'habileté dans les ouvrages à l'aiguille est un besoin pour les personnes du sexe;

Que cette habileté, de même que mainte autre connaissance, ne peut être suffisamment apprise qu'à l'école ;

Que l'organisation actuelle des écoles de travail pour filles n'atteint pas ce but, parce qu'aucune loi n'oblige l'Etat ou les communes à des prestations fixes en faveur de ces établissements, ni la jeunesse du sexe à les fréquenter;

Sur la proposition de la direction de l'éducation et du conseil exécutif :

Décrète ;

Introduction obligatoire de l'enseignement des ouvrages du sexe.

Article premier. — L'enseignement des ouvrages du sexe les plus nécessaires (tricotage, raccommodage, lingerie, coupe de vêtements simples), auquel les communes ou les arrondissements scolaires sont tenus de pourvoir avec le concours de l'Etat, est une branche *obligatoire* pour les filles qui fréquentent les écoles primaires.

Par exception, les élèves de la 3me série qui ont acquis une habileté suffisante dans ces ouvrages peuvent, sur la recommandation de l'institutrice et du comité, en être dispensées par la commission d'école primaire au commencement de chaque semestre scolaire.

. . . .

Art. 3. — Les écoles de travail seront tenues pendant le nombre de semaines fixé pour les écoles primaires par la loi du 1er décembre 1860.

Dans chaque école de travail, il sera donné de 3 à 6 heures de leçon par semaine. La répartition de ces heures sur l'année scolaire est réservée à la commission d'école.

. . . .

Art. 5. —Les frais occasionnés par les écoles de travail pour filles seront couverts par les prestations des communes ou des arrondissements scolaires, par les suppléments de l'Etat, et s'il y a lieu, par les rétributions scolaires, par les dons et par le gain que réaliseront ces écoles.

Art. 6. — Les communes ou arrondissements scolaires sont tenus de fournir le local, y compris le mobilier et le chauffage, le traitement de la maîtresse, lequel s'élève au moins chaque semestre à autant de demi-francs qu'il y a eu d'enfants à instruire à l'école de travail dans le courant du semestre.

Art. 7. — L'État accorde aux maîtresses d'école de travail un supplément semestriel de 20 francs par école. Ce supplément est acquitté à l'expiration de chaque semestre.

Six mois après, le 6 janvier 1865, le conseil exécutif du canton de Berne prit l'arrêté suivant :

En exécution de la loi du 23 janvier 1864 sur les écoles de travail pour les filles.

Dans le but de compléter la loi du 26 mars 1862 sur les obligations des autorités proposées aux écoles primaires ;

Arrête :

Article premier. — Les comités de personnes du sexe institués par l'article 9 de la loi ont les obligations suivantes :

1° Lors de la nomination des maîtresses d'écoles de travail, ils reçoivent les inscriptions des aspirantes et font une double proposition au conseil communal, qui doit également demander celle de la commission d'école et n'a pas le droit de s'écarter de l'un des deux textes.

2° Ils surveillent avec le concours des commissions d'école la discipline et l'enseignement en se conformant aux ordres des autorités supérieures. Ils avisent notamment à ce que les élèves soient pourvues des outils nécessaires, et à ce que celles d'entre

elles qui sont indigentes ou assistées, ou dont les pères et mères se trouvent dans ce cas, reçoivent les fournitures dont elles ont besoin.

3° Ils ont soin qu'il y ait chaque année au moins un examen, auquel est joint la liste des ouvrages faits depuis le dernier examen, et si possible est, ces ouvrages mêmes doivent être présentés.

. . . .

Art. 3. — L'école de travail se tient pendant au moins 3 heures chaque semaine de l'année scolaire. Lorsqu'il n'a été donné que 3 heures de leçons par semaine pendant un des deux semestres, il doit en être donné au moins six le semestre suivant.

Les leçons ne peuvent durer plus de 3 heures.

Art. 4. — La maîtresse tient consciencieusement le registre obligatoire et le soumet à l'examen de la commission d'école aux époques prescrites par la loi.

On voit par le paragraphe 2 de l'article 1er de cet arrêté que le conseil exécutif du canton de Berne a senti la nécessité de fournir aux élèves pauvres les outils et fournitures dont elles ont besoin. Cette mesure restreinte, nous la réclamons en France en la généralisant, puisque nous sommes sous le régime de la gratuité, et que dans les écoles primaires il ne doit y avoir aucune distinction entre les enfants aisés et les indigents. La mesure adoptée par le comité exécutif n'est pas assez libérale. Dans les cantons de Zurich, d'Argovie et de Bâle-Campagne, les commissions d'école et les comités de dames sont chargés de procurer aux enfants pauvres les matériaux que ne peuvent leur fournir les parents. Les écoles sont organisées ainsi et l'appui des communes ne leur a pas fait défaut. Cette générosité fait honneur à la charité publique en Suisse; mais cette charité est facultative, ses effets peuvent se ralentir, et les enfants devenir victimes d'une lacune dans la loi.

L'arrêté paru, on ne tarda pas à publier des manuels. Celui de Kettiger, directeur d'école normale (Seminardirektor), publié en 1866 à Zurich, sous le titre de *Arbeitsschulbüchlein, Wegweiser für einen bildenden und methodischen Unterricht in den weiblichen Handarbeiten und in der Haushaltunsgkunde* (1), devint le guide officiel des écoles du canton. Un précis paru à Berne.*(Anleitung für die Arbeitsschulen (des Kantons Bern). Schulbuchhandlung Antenen in Bern)* et en français *(Manuel d'instruction à l'usage des écoles de couture;* Berne, librairie Antenen, rue Christophe, 235), donne un programme bien conçu et digne d'éloges, quoiqu'il nous paraisse encore trop chargé.

Les matières obligatoires, qui demandent neuf ou dix ans d'études sont au nombre de cinq.

1° *Le tricotage:* Les différents genres et leur application.

2° *La couture:* Tous les points appliqués à la lingerie.

3° *Le raccommodage;* pièces rapportées aux différentes étoffes divers genres de reprises, raccommodage de bas et toutes les difficultés qu'il présente.

4° *La marque:* Manière de marquer différentes étoffes.

5° *La coupe:* Explications et démonstrations de la coupe de tous les objets de lingerie qui peuvent être confectionnés à l'école.

Ces cinq matières doivent être réparties en trois cycles appelés degrés ou divisions.

Chaque division correspond à l'âge des élèves et à une partie de l'enseignement.

---

(1) *Petit livre sur les ouvrages à la main, guide pour un enseignement méthodique des travaux à la main et d'économie domestique.* 3e édition. Zürich, 1861. — Il y a un autre ouvrage de Kettiger intitulé : *Lehr und Lesebuch für die reifere, weibliche Jugend in Arbeits und Fortbildungsschulen, zur Einführung der Madchen in ihre Lebensaufgabe von J. Kettiger, herausgegeben von H. Welti-Kettiger, Vorsteher einer Madchen-Erziehungs-Anstalt.*

La première division est suivie par des enfants de six à neuf ans; la seconde par des enfants de neuf à douze; la troisième par des enfants de douze à quinze ans.

Voici ce programme d'autant plus intéressant qu'il renferme des conseils pédagogiques.

PREMIER DEGRÉ

(De six à neuf ans).

a. *Tricotage.* — Jarretières. Bandes pour apprendre le travers, les côtes, le point de couture et même les diminutions. Le bas, moyenne grandeur pour les petites mains.

On doit, de préférence, employer du coton blanc sur lequel les fautes s'observent mieux.

Les élèves faisant bien les bas pourront tricoter des manches, des mitaines.

b. *Couture.* — Ourlets à droit fil.

Lorsque l'élève a appris à faire les replis et le point d'ourlet sur de petites pièces, on peut lui faire ourler des mouchoirs, des cravates ou autres objets coupés à droit fil.

Pour apprendre à coudre, il est bon de n'employér que de l'étoffe neuve et pas trop grossière: il est difficile et presque impossible de faire de petits points sur de la grosse toile.

DEUXIÈME DEGRÉ

(De neuf à douze ans).

a. *Tricotage.* — On reprendra le tricotage pour apprendre à renter les vieux bas, à y refaire le talon. On pourra aussi faire des bandes de modèles des différents genres de tricotage, des bonnets d'enfants, des bavettes, des gants, des bourses, etc.

b. *Couture.* — Le surjet, la couture rabattue à droit fil et en biais, l'arrière-point; pièces rapportées à surjet sur de l'étoffe blanche et de l'étoffe imprimée, pièces à coutures rabattues.

On pourra faire l'application des objets faciles, tels que: linge de cuisine, de table, de lit, tabliers, bonnets de nuit, chemises d'enfant, de femme, etc.

c. *Raccommodage de bas.* — Apprendre à faire la maille sur les places claires d'un bas; trous à l'endroit, à l'envers et aux côtes

Pour apprendre avec fruit ces différentes mailles, il est nécessaire que l'élève y consacre un bas de coton blanc, qui ne soit pas trop gâté.

d. *Marque.* — Sur le canevas, la toile, le triège, le tricot, etc., etc.

Ce degré étant passablement chargé, il sera bon de ne pas consacrer trop de temps à la confection des objets indiqués plus haut.

a. *Tricotage.*

On pourra y revenir après le raccommodage de bas. En apprenant les coutures et les pièces rapportées, il faudra familiariser les élèves avec le sens des étoffes.

TROISIÈME DEGRÉ

(De douze à quinze ans).

a. *Tricotage.* — On peut s'occuper encore d'ouvrages tricotés plus compliqués que ceux des degrés inférieurs, mais il ne faudra pas y consacrer trop de temps.

b. *Couture.* — Point croisé, point lacé, point de ganse. — Confection des objets suivants : chemise d'homme, chemise de femme, mantelet de nuit, jupons, robes d'enfants, cols, manches, etc.

c. *Raccommodage de bas.* — Le point de couture, les diminutions, les coins de bas, le talon, les pièces rapportées, la garniture du talon et du bout de pied.

d. *Reprises.* — La toile, le triège à deux et à trois fils, différents dessins de nappage.

Les carreaux sont le dessin le plus facile, et c'est aussi celui dont on a le plus fréquemment besoin.

e. *Coupe.* — Dans les leçons spéciales, on enseignera la coupe des caleçons, des camisoles, des bonnets simples, et principalement celle des chemises de femme et des chemises d'homme.

Dans ce degré-ci plus encore que dans le degré précédent, on s'appliquera à faire distinguer le sens des étoffes; cette connaissance est indispensable pour la coupe d'un objet quelconque.

L'exécution de la coupe ne pourra avoir lieu dans toutes les classes de couture, cela dépendra de la fréquentation et de l'âge des élèves.

Ce programme est complet, trop complet peut-être; mais il est suivi d'une remarque judicieuse qui laissé à la maîtresse le soin de restreindre ou de développer son enseignement. «Il n'est pas nécessaire, dit l'auteur, qu'une élève ait exécuté tous les travaux spécifiés ci-dessus. La

maîtresse devra faire un choix judicieux des ouvrages les plus utiles, tels que bas, chemises, etc., ouvrages dont les élèves devront faire plusieurs modèles pour acquérir de la facilité. On comprendra en effet que ce n'est pas après avoir fait une chemise seulement que l'élève pourrait être sûre de son travail. »

Pour être certain des résultats obtenus par les élèves, le gouvernement cantonal exige une sanction qui est, si nous pouvons nous exprimer ainsi, le corollaire de l'obligation.

Lorsque l'élève voudra quitter l'école de travail avant le temps prescrit, elle aura à prouver à la commission de surveillance qu'elle peut sans aide faire les objets suivants :

1° Tricoter un bas entier.

2° Couper et coudre des chemises d'homme d'après les proportions données.

3° Raccommoder soigneusement le linge, faire des reprises et rapporter des pièces.

4° Raccommoder des bas à la maille, y faire des trous, y mettre des pièces rapportées et les garnir au talon et au bout du pied.

Pour encourager les enfants qui voudraient continuer leurs études à l'école, le règlement autorise l'institutrice à permettre aux élèves, capables de remplir les conditions du programme, l'étude des ouvrages d'agrément tels que le crochet, le filet, la tapisserie, la broderie anglaise et le plumetis.

Comme nous l'avons dit, cette méthode est bonne, mais elle exige trop de temps, car dix ans d'études ne permettent pas à l'enfant de sortir avant seize ans.

En outre, l'étendue du programme demande de la part

des maîtresses beaucoup d'intelligence, d'activité et de savoir-faire, et de la part de l'élève une grande application, de la persévérance et un temps considérable passé au détriment des autres études classiques.

Pour favoriser le succès l'auteur exige trois classes : une inférieure, une moyenne et une supérieure, divisées chacune en trois sections.

L'institutrice distribue l'ouvrage de manière que les élèves d'une section s'adonnent toutes au même travail ; elle enseigne tour à tour, en commun dans chacune de ces deux sections, et pendant qu'elle donne la leçon, les élèves des deux autres sections s'exercent au travail qui leur a été expliqué.

L'auteur estime aussi qu'il serait à désirer que les élèves eussent sous les yeux des modèles bien faits ou des tableaux afin de rendre l'enseignement intuitif. La maîtresse est autorisée à choisir comme monitrices des élèves appliquées et habiles. Enfin elle est invitée, pour rendre le travail plus attrayant, à s'entretenir avec les élèves sur l'objet de la leçon.

Dans beaucoup d'écoles, dit l'auteur, on a l'habitude de faire la lecture, le calcul de tête ou de la grammaire pendant les leçons de couture.

Quelque important qu'il soit de bien utiliser le temps et d'habituer les jeunes filles à réfléchir et à fixer leur attention sur des objets utiles, même pendant un travail manuel, il ne paraît pas avantageux, pour des écoles primaires, de détourner les enfants de l'objet de la leçon; elles ont trop besoin d'y apporter toute leur attention pour réussir. — Ce qui se rattache aux travaux manuels peut fournir assez de matières pour qu'une maîtresse intelligente et zélée y trouve des éléments de conversations et

d'instructions utiles. Dans le domaine des occupations de la femme, il est une foule d'objets sur lesquels il importe de donner à la jeune fille des idées claires, des connaissances positives.

Dans les cantons de Saint-Gall et des Grisons, un pédagogue distingué, Largiader, voulut développer dans les écoles l'enseignement des travaux à l'aiguille, qui n'avait fait aucun progrès depuis Pestalozzi. Il publia en 1867 une brochure à Zurich *(Ueber den Unterricht in Weiblichen Handarbeiten von A. Ph. Largiader, Seminardirektor in Thur. Zurich, Druck und Verlag von Friedrich Schulthes, 1867, in-18)* pour propager les bonnes méthodes et recommander les œuvres de Rosalie Schallenfeld, et Kettiger. Cet écrit, qui n'a que 56 pages, est beaucoup plus théorique que pratique. Après avoir jeté un coup d'œil sur l'état de l'enseignement des travaux manuels dans les écoles de filles, et dit ce que devraient être ces écoles, quel est le but de la couture et quelle est la nature des travaux à enseigner, l'auteur se livre à des remarques particulières sur les procédés à employer et sur l'ordre que l'on doit suivre dans cette étude. D'après lui, il est nécessaire de commencer par le tricotage, qui est suivi de la couture, du raccommodage, de la marque et de la coupe.

Les conseils de M. Largiader diffèrent peu de ceux que nous avons signalés plus haut. Nous n'avons donc qu'à constater l'influence heureuse qu'il a eue sur le développement des travaux à l'aiguille dans cette partie de la Suisse allemande.

Une méthode, plus importante et par ses résultats et par sa réputation, est celle de Mlle Susanna Müller intitulée *Elementar-Unterricht in den Handarbeiten, systematisch-*

methodisch geordneter Leitfaden für Schule und Haus. Mit 161 in den Text gedruckten Holzschnitten (300 Abbildungen) Von Susanna Müller, Verfasserin des « Fleizzigen Hausmutterchens » (Enseignement élémentaire des travaux à l'aiguille, Herisau, 1878, in-8° avec gravures) qui est adoptée par les cantons de Zurich, Thurgovie et de Schaffouse.

L'auteur, prenant pour guide Rosalie Schallenfeld établit trois séries de travaux manuels, en rapport avec le développement intellectuel des enfants, autrement dit avec *le savoir et le pouvoir*. Les quatre étapes signalées sont donc toujours le tricot, la couture, la coupe et la broderie du linge.

Nous ne voulons pas répéter ce que nous avons déjà dit à propos des méthodes allemandes, et nous serions dans la nécessité de le faire, si nous analysions le plan d'études (en sept divisions) de Mlle Müller. La seule différence à noter consiste dans le développement excessif des ouvrages de luxe, que Rosalie Schallenfeld, en communauté d'idées avec Mme de Maintenon, semble vouloir défendre aux enfants. Cette différence s'explique en ce que le livre de Mlle Müller s'adresse non seulement aux écoles primaires (schule) mais aux familles (haus), et que dans l'intention de l'auteur, l'enseignement des travaux à l'aiguille à l'école du peuple est plutôt l'embryon d'une ressource future, la base d'un métier, que la simple connaissance des règles pratiques, qui doivent servir à l'entretien du linge et des vêtements de la famille. C'est en vue de faire des ouvrières habiles, capables de gagner de l'argent, qu'elle s'étend très longuement sur la coupe et l'assemblage et qu'elle consacre un chapitre très détaillé et orné de gravures aux figures géométriques, qui peuvent servir à l'étude du tricot, du crochet, du filet et de la broderie.

Nous terminerons ce que nous avons à dire sur la Suisse, en rappelant que dans les cantons de Soleure, de Bâle-Ville et de Bâle-Campagne, ainsi que dans celui d'Argovie, on suit le programme de M[lle] Élisabeth Weissenbach, inspectrice des écoles de couture du canton d'Argovie. Ce programme excellent adopté dans le grand-duché de Bade est développé dans un traité en deux volumes, l'un consacré à l'enseignement théorique et pratique des ouvrages à l'aiguille *(Arbeitsschulkunde, systematisch geordneter Leitfaden für einen methodischen Schulunterricht in den weiblichen Handarbeiten, von Elisabeth Weissenbach, ober Arbeitslehrerin des Bezirks Bremgarten, Kanton Aargau*; Zürich, 1877, in-8°), l'autre donnant le programme et le plan d'études *(Lehrplan, etc.)*.

Cet ouvrage est divisé en dix parties : le tricot, la couture, le raccommodage, la marque du linge, la coupe, l'assemblage, le filet, l'étude des tissus, les instruments de travail, l'économie domestique. Chaque chapitre est divisé en sections (1) lesquelles sont subdivisées en paragraphes avec l'indication du mot principal en capitales. Ce classement très pédagogique facilite l'étude du point spécial que l'on cherche à connaître et engage l'élève à travailler. Ce livre très concis et très méthodique pourrait servir de modèle aux précis qu'on publiera certainement pour les jeunes filles qui suivront les cours de l'enseignement primaire supérieur et de l'enseignement secondaire.

Nous n'avons aucun document relatif à la Suisse italienne qui puisse nous éclairer sur l'état des travaux à l'aiguille dans ce pays, mais il doit en être du Tessin comme du royaume d'Italie.

---

(1) Il y a en tout 37 sections et 188 paragraphes.

ITALIE

Là, presque tout est à faire. Depuis 1848 on a beaucoup parlé et beaucoup écrit sur l'utilité incontestable de la couture et du tricot « *lavoro d'ago e di maglia* »; les ministres ont lancé des circulaires, les comités ont fait des rapports; mais les institutrices laissent passer l'orage, assurées qu'elles sont de n'être pas atteintes par la foudre officielle. Dans un pays où le soleil engendre la paresse, on préfère l'agréable à l'utile, les travaux faciles et prompts à l'étude sérieuse et continue. La lutte sera longue, surtout dans le Midi, et rien ne sera changé avant que les écoles normales aient répandu dans les campagnes un nombre considérable d'institutrices instruites et dévouées.

Les premiers efforts pour améliorer l'instruction du peuple viennent de la Toscane et de la Lombardie. Milan surtout a suivi d'excellentes traditions, et beaucoup d'écrivains ont concouru à l'éclat du journal de Lambruschini, *Guida dell' educatore*. En 1849, le Piémont donna l'exemple d'une transformation sérieuse et salutaire qui l'a mis au rang des contrées les plus avancées de l'Europe. Naples et Palerme depuis 1859 ont cherché à imiter leurs aînées dans la voie du progrès; malheureusement les populations des provinces méridionales n'ont pas répondu à ce que ces deux grandes cités attendaient d'elles. A partir de 1870, l'unité d'action a donné une nouvelle impulsion au développement de l'enseignement primaire, mais les progrès sont encore assez difficiles à constater.

M. de Sanctis, ancien ministre de l'instruction publique, a bien compris que cette partie de l'enseignement spécial était trop négligée et qu'elle ne pouvait se développer qu'en étant d'abord étudiée dans les écoles normales. Pour obte-

nir de meilleurs résultats, il a fait signer au roi, le 30 septembre 1880, un décret qui a mis en vigueur de nouveaux programmes.

En Italie, les écoles normales comprennent trois cours successifs de la durée d'une année chacun, et l'on n'y entre qu'après avoir suivi des classes préparatoires, divisées en deux sections, une inférieure et une supérieure.

Dans la section inférieure de ces cours, les élèves consacrent 4 heures 1/2 par semaine aux travaux à l'aiguille, et 3 heures seulement dans la section supérieure. A l'école normale le temps exigé est de 3 heures en première année, et de 2 heures en seconde et en troisième année.

Au lieu d'un programme détaillé et circonscrit comme en Angleterre, en Allemagne et en Suisse, l'administration supérieure n'a donné que des avis. Il était du reste fort difficile d'agir autrement, quant à présent, l'opinion étant très divisée à ce sujet.

Cette instruction sur les *travaux des dames* (lavori donneschi) est pleine de réticences et de généralités.

« Les maîtresses, y est-il dit (1), décideront, sous la direction des inspectrices, quels sont les travaux à l'aiguille qui devront être exécutés dans les classes préparatoires, ainsi que dans les trois cours de l'école normale. On laissera de côté tous les ouvrages de fantaisie et de luxe; les élèves seront exercées aux divers genres de tricot, de crochet et de couture, au raccommodage du linge et des bas; elles apprendront à faire des boutonnières et à marquer.

Autant qu'il sera possible, on leur enseignera à coudre à la machine et à couper les vêtements les plus usuels;

Outre les ouvrages à l'aiguille, la directrice aura soin que

(1) Voyez *les Ecoles normales primaires à l'étranger*, etc. p. 262.

les élèves apprennent à exécuter divers travaux auxquels s'adonnent spécialement les femmes dans plusieurs provinces du royaume tels que le tressage de la paille, la façon de certaines dentelles, la passementerie, etc., afin que l'école primaire vienne de plus en plus en aide à la famille et puisse donner une éducation véritablement pratique (1).»

Ce qui se dégage de cette instruction ministérielle, c'est qu'au lieu de donner aux élèves des écoles primaires italiennes ce fonds commun d'instruction nécessaire à tous les membres d'une société civilisée, on cherche à leur fournir les moyens d'apprendre un état. Au point de vue politique, cette direction n'est pas mauvaise et les industriels italiens n'auront pas à s'en plaindre.

Il ne faut pas oublier que l'Italie a été longtemps le pays où les arts et les manufactures ont été cultivés avec le plus d'amour et exploités avec le plus de succès. Rappeler les soieries de Florence, les draps d'or de Venise, les laines teintes de Milan, c'est faire l'histoire des arts appliqués à l'industrie pendant le moyen âge et la Renaissance.

Aujourd'hui la dentelle et les chapeaux de paille font vivre une partie des habitants. Cinq mille personnes, femmes adultes et jeunes filles, s'occupent en Lombardie à la fabrication de voiles, voilettes, cols, châles, mantilles, fichus qu'elles savent confectionner avec beaucoup d'invention et de goût. Milan fournit du travail à plus de 3,000 femmes, qui, sans quitter leur maison gagnent de 25 centimes à 1 franc par jour. A Cantu, bourg qui ne compte que 6,000 âmes, 1,700 femmes produisent de la dentelle. Elles sont au nombre de 600 au bourg San-Angelo.

---

(1) Dans le 3e cours de dessin, cette étude est appliquée pour les élèves-maîtresses aux travaux à l'aiguille.

Les broderies de Venise, la dentelle à pointe de Palestrina, les crêpes de Bologne occupent beaucoup d'ouvrières; mais leur nombre est inférieur à celui des jeunes filles des provinces napolitaines qui fabriquent des dentelles en fil de lin, de coton, de soie et d'or. La passementerie en or et en argent de Milan donne du pain à bien des mères de famille.

Le blanchissement, l'effilement, l'appareillement, la mise en bottes du blé et le tressage de la paille qui sert à faire des chapeaux, font vivre les paysanes de la Toscane. En me promenant dans les environs de Florence, près de Signa, de Brozzi, de Pistoja et de Fiesole, j'ai vu bien souvent des femmes assises à la porte de leur maison, tressant ces tiges blanches et flexibles avec une promptitude et une adresse merveilleuses.

Douze mille femmes et fillettes sont employées à ce travail.

Dans la province de Modène, d'autres ouvrières ramassent l'écorce des saules et la nattent pour en faire ces célèbres chapeaux connus en France sous le nom de chapeaux de paille de riz et en Italie sous le nom de *trucciuolo*.

Ajoutons enfin que les femmes de Sicile s'occupent à fabriquer des cordes avec les filaments du palmier nain, et que plus de 300,000 paysanes du Nord passent la moitié de l'année à filer du lin et du chanvre!

Enseigner aux élèves l'art de broder, de tisser, de filer, c'est non seulement les préparer doucement au travail qui les attend à la sortie de l'école, mais encore les engager à une fréquentation plus régulière; car les parents illettrés comprennent mieux le profit que leurs enfants peuvent tirer d'un enseignement pratique que

celui qu'elles devront à des études plus abstraites et conséquemment moins utiles en apparence.

Il est certain qu'en voyant dans les villages d'Italie les femmes du peuple avec des habits usés et troués, suivies d'enfants à peine vêtus ou couverts de haillons, confectionner cependant avec beaucoup d'habileté des objets de toilette destinés à parer les femmes élégantes des deux mondes, il serait difficile de n'être pas convaincu du peu d'influence que l'école a exercé sur elles jusqu'ici, sous le rapport de la couture et du raccommodage.

(La fin au prochain numéro.) P.-W. COCHERIS.

LES MAITRES SURVEILLANTS

DANS LES ÉCOLES NORMALES

Enfin, après trente années de bannissement, voilà les maîtres surveillants rétablis dans les écoles normales d'instituteurs; enfin va s'écrouler le singulier édifice construit en 1851 pour livrer ces écoles à leurs ennemis. On ne verra bientôt plus nos écoles normales... nos séminaires laïques, dis-je, soumis à un régime presque conventuel, des directeurs plus pourvoyeurs que pédagogues, des adjoints professeurs moins que surveillants, célibataires mariés, écrasés jour et nuit sous un double fardeau qui leur ôte tout moyen de perfectionner leur enseignement, et qui les oblige à négliger à la fois et leur classe et leur famille. Ces anomalies vont enfin disparaître de nos écoles normales.

Est-ce bien vrai? n'est-ce point un leurre ou un rêve? La réintégration du surveillant n'est encore admise qu'à titre d'exception et d'essai : il faut qu'elle réussisse et se généralise. Or cela dépend de l'habileté des directeurs, du zèle des maîtres adjoints, et du bon choix des surveillants dans les écoles qui en seront pourvues les premières.

Nous prions la *Revue pédagogique*, qui vient de donner la parole à trois directeurs d'école normale successivement (tome IV, p. 196 et 334), de vouloir bien l'octroyer là-dessus à un vieux maître adjoint. Retenu longtemps dans les fonctions de surveillant par une infirmité de larynx, il croit connaître assez bien les conditions de cet humble mais important emploi.

I

La responsabilité des directeurs, bien abritée jusqu'à présent derrière trois ou quatre adjoints professeurs, hommes d'âge et d'expérience déjà, va croître en face d'un jeune débutant qu'il faudra former et fortement soutenir : aussi, nous ne serions pas étonné, si leur dévouement nous était moins connu, que beaucoup préférassent l'ancien état de choses au nouveau.

Le maître surveillant sera pour eux, cependant, un plus sûr auxiliaire que les élèves-maîtres de 3e année, dont M. Duruy voulait qu'on fît des surveillants partiels. Ce système, essayé avec plus ou moins d'adresse et de sincérité dans un certain nombre d'écoles, est aujourd'hui généralement abandonné. Il est, en effet, d'une application difficile et hasardeuse ; pas impossible pourtant : nous l'avons vu fonctionner avec succès, même pour le service de nuit, dans deux fortes écoles normales, et nous l'avons vu échouer dans trois autres. Les maîtres s'en prenaient de l'échec au système d'abord, aux élèves ensuite : ils oubliaient de s'en attribuer la plus grosse part. Nous passerions condamnation sur le système, quoiqu'on l'eût peut-être mal appliqué ; mais accuser les élèves, c'est toujours confesser sa propre incapacité. Les jeunes gens sont à peu près les mêmes partout ; ils deviennent ce qu'on les fait. Or, on doit s'efforcer d'amener les élèves-maîtres à ce point, que le sentiment du devoir ait sur eux plus d'empire que toute surveillance : il leur importera peu, alors, que ce soit un maître ou un condisciple qui les garde. Ceci n'est pas une utopie : nous avons vu des salles nombreuses et studieuses sans aucun surveillant.

Les élèves savaient seulement qu'un maître n'était jamais loin, et que la sévérité du directeur égalait sa bonté.

Le directeur, en effet, voilà le grand et vrai surveillant sans lequel tous les autres ne sont rien. Il ne tient qu'à lui qu'il en soit de la mesure nouvelle comme du système Duruy, ou qu'elle opère la régénération des écoles normales. Il la fera échouer, s'il veut que le nouveau maître ne soit qu'un pur surveillant, gardien passif des élèves au dortoir et au réfectoire, et simple commis aux écritures dans son bureau; s'il lui laisse trop ou trop peu de liberté, sous prétexte qu'il est jeune encore et garçon; s'il ne le nourrit que strictement comme les élèves: en un mot, s'il n'en fait qu'un pauvre *pion*, obligé de recourir à lui pour les moindres riens. Mais que le surveillant soit un vrai maître de discipline, jouissant d'une certaine initiative et liberté propre; qu'on lui ménage, dans l'école une sorte de petit chez-soi, qui le console de n'avoir plus la maison paternelle, et pas encore une famille à lui: alors, le surveillant réussira dans son service et s'y plaira. Nous sommes persuadé même que plus d'un homme d'étude, sans grande ambition ni goût bien vif pour le mariage, vieillirait volontiers dans ces fonctions, au grand profit de l'école qui le posséderait, — pour peu que celle-ci ajoutât la nourriture et une chambrette meublée, éclairée, chauffée, au minime traitement payé par l'État.

Mais c'est une exception sur laquelle il ne faut pas compter. Les directeurs auront plutôt affaire à des jeunes gens désireux de parvenir et de s'établir. Ils devront leur faciliter la préparation aux examens et l'accès aux fonctions soit d'inspecteur soit de maître adjoint. Pour cela, deux choses en apparence contraires sont à conci-

lier : laisser à ces jeunes maîtres des loisirs suffisants pour le travail personnel, les études, lectures et démarches exigées par leur avancement futur ; les charger pourtant, avec le dortoir et le réfectoire, d'une petite part d'enseignement et d'un tour de rôle dans le service de jour : études, promenades, récréations. Cela est nécessaire pour l'apprentissage de leurs fonctions à venir, et pour eur donner actuellement un certain prestige auprès des élèves maîtres.

S'il en était autrement, la présence des surveillants n'aurait pas toute l'utilité désirable, et ne profiterait que, d'une façon très indirecte à l'enseignement; le directeure qui répartit le service à son gré (l'approbation rectoral, n'étant guère qu'une formalité), semblerait préoccupé, avant tout, de cette commodité personnelle : avoir un secrétaire tout à lui, au lieu d'être obligé de confier ses écritures à trois ou à quatre collaborateurs déjà surchargés, ou même à des élèves.

II

Quant aux maîtres adjoints, ils seront au moins soulagés de la surveillance de nuit et des repas : avantage considérable, sans doute, et qui contribuera beaucoup à un recrutement plus facile et meilleur de ces fonctionnaires ; mais avantage tout personnel, qui ne leur donnera guère plus de temps qu'ils n'en ont aujourd'hui pour la préparation de leurs classes. Il faut que le nouveau maître, créé surtout en vue d'alléger leur double fardeau, en prenne une plus forte part, telle que nous venons de la définir.

Mais les maîtres adjoints auraient tort s'ils prétendaient être déchargés de toute surveillance onéreuse, et ne plus

faire de discipline qu'en amateurs. Leur alternance dans un même service a de sérieux inconvénients, nous ne le savons que trop : c'est l'unité du maître qui fait l'unité de la discipline, beaucoup mieux que les plus minutieux règlements. Aussi ne souhaitons-nous qu'un seul surveillant dans chaque école normale, et demandons-nous qu'il soit un vrai *chef* d'étude, un *professeur de silence* dans le bon sens du mot. Mais enfin, tout le service intérieur pour un seul maître, c'est trop ; les quatre adjoints doivent en garder une grande part. Nous l'avons fait seul pendant six ans, à nos débuts : dortoir, réfectoire, études, récréations, promenades, plus douze heures de classes par semaine, formaient un fardeau que notre vif attachement pour un éminent directeur, joint à l'amour de l'étude et à la sympathie des élèves, nous faisait porter allègrement; mais nous l'avons trouvé parfois si lourd que nous ne voudrions pas le voir peser aujourd'hui sur les épaules d'un seul et jeune maître.

A notre avis donc, celui-ci partageant la surveillance des récréations et promenades, les adjoints devraient lui faire, chacun, une surveillance de nuit par mois. Il y va de leur intérêt, autant que de celui de l'école, que ce maître se plaise assez dans ses fonctions et s'en acquitte bien : car si la discipline périclitait, la suppression du surveillant serait certainement plus facile et plus prompte que sa réintégration.

Une autre obligation qui naît de là pour les maîtres-adjoints, c'est d'employer si bien la petite somme de liberté qui va leur être rendue, qu'on s'aperçoive que la mesure prise a été heureuse et féconde pour l'enseignement. Il leur faut perfectionner leurs classes et leur propre instruction au point de rendre désormais inutile

et sans prétexte l'adjonction des professeurs de collège ou de lycée : car ils ne peuvent coucher dans le même lit, ceux-ci tirant à eux toute la couverture, c'est-à-dire le temps des études. Déjà l'abnégation des maîtres adjoints, depuis trente ans, a sauvé les écoles normales du danger de tomber aux mains des Congrégations : il faut que leur zèle et leur capacité les délivrent aujourd'hui de cet autre danger, beaucoup moindre, mais très réel, l'absorption de l'enseignement primaire par le secondaire, du principal par l'accessoire. Au reste, cette funeste confusion des deux ordres d'enseignement n'a pas eu pour seule et vraie cause l'insuffisance des maîtres adjoints : elle est née de la double tendance actuelle à tout embrasser et tout approfondir, et elle ne cessera tout à fait que quand on aura assez vu ce qu'il y a là d'impossible et de contradictoire.

Encore un mot important, relativement aux maîtres adjoints. La création d'un surveillant, en les déchargeant d'une partie notable du service intérieur, va-t-elle leur enlever le droit à la table commune et au logement? Une logique brutale dirait oui ; mais alors ce seraient eux qui payeraient le surveillant. Nous espérons, au contraire, que tous les maîtres mariés jouiront du privilège, accordé jusqu'à présent au seul maître de l'école annexe, de manger chez eux moyennant une indemnité pécuniaire égale à la pension payée par les élèves. « Mais, avons-nous entendu dire, les 400 ou 450 francs de la pension ne sont pas pour la nourriture seulement, et les adjoints ne devraient pas toucher cette somme. » Quoi ! par le temps de cherté qui court, il n'en coûte pas cela pour nourrir un homme? Alors, c'est que vous le nourrissiez bien mal, et nous plaignons fort votre pauvre surveillant !

Au reste, si c'est l'intérêt de l'école qui fait parler ainsi

(l'intérêt matériel préféré à l'intérêt moral), les indemnités dont il est question, au lieu d'être payées sur le budget économique, pourraient être converties en augmentation du traitement fixe, et payées par le département ou l'État. Les maîtres adjoints verraient avec joie cette transformation qui, portant leurs traitements à 2,400, 2,700 et 3,000 francs, ne constituerait pas une augmentation réelle pour le présent, mais accroîtrait leur pension future, et ferait disparaître l'inégalité choquante qui existe aujourd'hui entre les écoles normales, quant aux ressources des maîtres adjoints.

Nous soumettons à qui de droit ce vœu simple et juste, déjà formulé et, nous le savons, favorablement accueilli en haut lieu.

III

Les surveillants seront tous, ou presque tous, des aspirants maîtres-adjoints, et devront recevoir une nomination ministérielle. Mais il est probable que des propositions seront demandées aux recteurs et inspecteurs, et que chaque directeur même proposera spontanément quelque ancien élève de son école, enfant du département. Or ce choix n'est pas sans difficulté : ici, tel serait digne de l'emploi, mais le souvenir peu agréable de sa vie d'élève-maître le lui fait refuser ; là, tel autre l'accepterait volontiers. mais il n'a pas les qualités ou capacités voulues.

Il faut, en effet, pour les humbles, mais très importantes fonctions de surveillant dans nos écoles normales d'instituteurs, un jeune homme d'une maturité précoce, en qui la raison devance l'âge et supplée l'expérience; d'un caractère ferme et doux, grave et sympathique ; d'une intelligence au-dessus de la moyenne, avec l'amour du

travail ; actif, vigilant, fort et d'une bonne santé; enfin possédant déjà le brevet complet, et résolu d'employer le loisirs de son stage à conquérir d'autres grades.

Il est difficile de trouver tant de qualités réunies, san compter les vertus morales ; mais ce n'est pas impossibl et nous voyons tous les ans quelques exemples assez ap-prochants de cet idéal. La vraie difficulté est plutôt d gagner ces jeunes gens, et de les retenir dans un emplo pénible et inférieur : il faut y joindre l'honneur, de belle espérances, un bon traitement de début, et surtout l'ama-bilité du directeur et des collègues. Si toute école normal était, pour les instituteurs du département, une maison mère, semblable à celles des Congrégations religieuses, u centre de réunions générales, de retraites et conférence pédagogiques ; si c'était, comme elle devrait l'être, u foyer de la famille universitaire, alors on tiendrait à gran honneur d'y exercer un emploi, et le recrutement des sur-veillants et des maîtres adjoints serait facile. Que chaqu école normale soit donc la maison de noviciat, non seule-ment des instituteurs mais encore des maîtres adjoints cela vaudra mieux, croyons-nous, que l'école normal spéciale dont M. Ungerer désire la création. Car enfi avec cette école, que ferait-on des surveillants sortan de charge au bout de trois ou quatre ans ? Il leur vaudrai mieux d'être restés instituteurs.

Nous partageons, d'ailleurs, l'avis si parfaitement motiv de M. Ungerer : que l'examen spécial à instituer pou l'emploi de maître adjoint doit porter sur un programm étendu, scindé, en partie littéraire et partie scientifiqu Mais nous croyons qu'un jeune homme déjà pourvu d brevet complet, intelligent, laborieux, qui aura des loisi suffisants, doit pouvoir se préparer seul à subir cet examen

Est-ce qu'il y a des écoles spéciales pour le certificat d'inspecteur, pour la licence, le doctorat, l'agrégation? Il faut, à vingt ans, savoir travailler seul; un livre est un maître, une bibliothèque, une école: il n'est plus besoin, pour stimulant, que d'un but à atteindre, d'un diplôme à conquérir.

Quant au prestige que donne le titre officiel une fois conquis, il n'est pas indispensable au maître surveillant. C'est le caractère, la valeur personnelle qui fonde l'autorité sur les élèves. Un jeune maître intelligent et sérieux peut très bien établir la sienne dans nos écoles normales, où les élèves ne sont déjà plus des gamins de tous âges et de toutes destinations, comme dans les lycées, mais des jeunes hommes raisonnables, poursuivant un même but prochain, une profession dont la gravité s'imprime déjà dans toutes leurs manières.

Experto crede Roberto: nous avons nous-même, de 24 à 30 ans, surveillé et discipliné les élèves d'une forte école normale, sans jamais avoir à nous plaindre d'eux, et sans recourir à des rigueurs exceptionnelles. Le mérite n'en était pas à nous seul; cependant, nous agissions le plus souvent *proprio motu*. Un jour que, pour la seconde fois, à nos débuts, nous recourions au directeur, homme éminent entre tous comme professeur et pédagogue, il nous dit : « Agissez par vous-même, car si j'interviens souvent, mon autorité écrase la vôtre, et vous n'êtes plus utile. » Une autre fois, comme nous restions constamment dans la chaire, absorbé dans l'étude du latin et de l'allemand, il nous dit : « C'est d'un bon exemple, mais il faut quelque peu quitter la salle, sans vous écarter ni loin ni longtemps : ces jeunes gens doivent apprendre à se surveiller seuls; ils n'auront pas souvent l'inspecteur dans leur école, une fois instituteurs. » Une de

ses maximes favorites était celle-ci : « Voulez-vous être respecté ? soyez rare », et il ajoutait en souriant : « Mais n'abusez pas du précepte : montrez-vous. » Jamais il n'intimait un ordre ou une défense aux élèves que par notre intermédiaire ou en notre présence. Son plus grand souci était de ménager l'initiative et la liberté de ses collaborateurs, sachant bien que sa propre autorité restait toujours la plus forte, et, à ne s'exercer que rarement d'une façon directe, selon sa maxime, n'en conservait que plus de poids. L'école qu'il a dirigée pendant trente ans avec une supériorité trop rare le regrette encore, ainsi que tous les instituteurs du département, dix-sept ans après sa mort.

Voilà, croyons-nous, les principales conditions de la réussite des maîtres surveillants dans les écoles normales ; voilà comment ils pourront s'y plaire et y rester assez longtemps, s'y faire obéir et respecter des élèves, et permettre aux maîtres adjoints de se livrer tout entiers à l'enseignement. Qu'ils ne prétendent pas, d'ailleurs, être mis dès le début sur un pied d'égalité absolue avec ceux-ci : aux jeunes l'assujettissement et la besogne matérielle, aux aînés l'émancipation et le travail d'intelligence. Nous ne doutons pas que le grand nombre des directeurs ne l'entendent ainsi, et si nous en avons connu qui faisaient à peu près le contraire, d'autres, parmi lesquels les auteurs des trois excellents articles parus dans la *Revue pédagogique*, nous obligent à conclure que c'étaient là de rares autant que malheureuses exceptions.

IV

C'est avec désintéressement que nous parlons des maîtres surveillants à nommer dès aujourd'hui : les écoles qui en seront gratifiées les premières sont probablement déjà

désignées, et la nôtre ne semble pas avoir titre à cette faveur, si on l'a réservée aux plus nombreuses, aux plus difficiles par la distribution des locaux, à celles qui s'imposent des sacrifices pécuniaires pour mieux payer le surveillant, à celles enfin où tous les maîtres adjoints sont mariés : quatre conditions dont la dernière seule existe chez nous. Il faudrait aussi, en sollicitant un surveillant proposer à M. le Ministre un candidat convenable et qui voulût de l'emploi : or, toutes les écoles n'en fournissent pas, et la bonne volonté surtout fait défaut.

Mais, désintéressé pour le présent, nous suivons d'un œil inquiet l'essai qu'on va faire ailleurs : car, d'une part, le relèvement des écoles normales et le progrès de l'enseignement primaire y sont engagés ; d'autre part, nous croyons qu'après plus de vingt-cinq ans passés dans les écoles normales, il nous est permis de souhaiter l'allègement d'un service qui va souvent jusqu'à *cent quarante cinq heures* par semaine ! Nous espérons que la création des maîtres surveillants se généralisera, si l'essai réussit, et fera pour nous ce que n'a pu faire l'adjonction de trois maîtres externes ; elle serait d'ailleurs profitable aux directeurs autant qu'aux maîtres adjoints.

L'auteur du très remarquable article sur la *Réforme des écoles normales* (*Revue pédagogique*, t. IV, p. 473), constate en effet, avec raison, quoique avec un peu d'exagération, que les directeurs sont trop chargés. Le maître surveillant les délivrera de la comptabilité et des « *détails vulgaires de ménage, où l'intelligence s'étiole et se dessèche, où l'esprit se matérialise en quelque sorte* ». Mais là doit se borner pour les directeurs le profit personnel à tirer du surveillant. Sans avoir l'esprit « *troublé par une puérile jalousie* », non plus que par l'intérêt de caste, nous croyons

que l'ancien règlement, encore en vigueur jusqu'à nouvel ordre, avait raison de dire : « Le directeur est chargé de la principale partie de l'enseignement ». Nous entendrions par là, nous, la pédagogie à toute l'école, et l'enseignement littéraire à la troisième année. Il ne suffit pas d'exhorter autrui, il faut prêcher d'exemple, et payer de sa personne. Du reste, nous admettons parfaitement que le directeur doit « assister parfois aux cours de ses collaborateurs, adresser des observations et donner des conseils ou des encouragements » ; mais encore il s'agirait de savoir à qui, en quoi et comment. Nous ne supposons pas que M. X... ait voulu dire que les maîtres adjoints seraient réduits au rôle de moniteurs et admonestés devant leurs élèves ; un directeur n'est pas omniscient de par son titre, et ne devrait pas davantage être omnipotent. Or nous avons vu, sous ce rapport, les plus étranges abus.

C'est pourquoi nous ne pouvons partager cet autre avis qu'il faut pour directeur « *un ancien inspecteur* », et point du tout « *un maître de l'enseignement secondaire* ». Nous n'excluons personne, mais si ce dernier peut n'avoir pas « les aptitudes spéciales que la situation réclame », le premier ne les possède pas nécessairement. Le plus parfait des directeurs, et, nous pouvons ajouter, le plus parfait des hommes que nous ayons connus, était sorti de l'enseignement secondaire ; le plus mauvais était un ancien inspecteur qui, en douze ans, a fait le malheur de cinq écoles normales. Le recrutement des directeurs ne nous paraît pas avoir moins besoin d'être réformé que celui des maîtres adjoints. Il est certain que bien des inspecteurs, après douze, quinze ou vingt ans passés dans leurs fonctions tout administratives, se sont *rouillés* sur une notable partie des matières de l'enseignement, et ont perdu l'ap-

titude, le goût même au professorat : ils seraient trop inférieurs à des adjoints qui, n'ayant jamais quitté leur enseignement, s'y sont perfectionnés depuis dix ou quinze ans et n'ont plus besoin d'y être *dirigés*.

A notre avis donc, comme le surveillant peut devenir maître adjoint, le maître adjoint doit pouvoir devenir directeur sans passer par l'inspection : par là, chacun ayant son objectif, personne ne songe à quitter ses fonctions, mais tous cherchent à s'en acquitter le mieux possible pour mériter de l'avancement. Les écoles normales n'ont que trop vu de ces maîtres qui, moins occupés de leurs élèves que d'eux-mêmes, moins soucieux de faire progresser leur enseignement que de se créer les moyens de le quitter, se montrent travaillés d'une ambition perpétuelle et funeste : instituteurs, ils rêvent d'être maîtres adjoints, maîtres adjoints de devenir inspecteurs, inspecteurs d'être nommés directeurs; ils quittent le professorat pour l'administration, puis l'administration pour le professorat, et finalement restent médiocres dans l'une et dans l'autre de ces fonctions si différentes. On exagère pourtant leur expérience, disant: « Quiconque a beaucoup vu peut avoir beaucoup retenu » ; mais cette pierre qui roule n'amasse pas tant de mousse. Nous sommes loin de nier le mérite du très grand nombre des inspecteurs primaires; mais nous croyons que c'est un mérite tout spécial et non pas universel. C'est dans des conférences aux élèves-maîtres et aux instituteurs que nous voudrions les voir exposer les fruits de leur expérience personnelle.

A part ces quelques observations et deux ou trois autres points de détail, nous goûtons fort toutes les idées de M. X... comme celles de MM. Ungerer et Belloc. Nous

avons paru, pour leur adresser quelques mots de réponse en qualité de maître adjoint, nous écarter de notre sujet; mais tout se tient intimement en matière d'éducation, et parler du directeur, ce surveillant général sans qui le surveillant spécial ne pourra jamais rien, c'était encore nous renfermer dans le titre de cet article.

GÉANT,

Maître Adjoint à l'école normale de Troyes.

COURRIER DE L'INTÉRIEUR

I. — Documents parlementaires.

Une loi, ayant pour objet d'augmenter de 120 millions de francs les dotations de la caisse des lycées, collèges et écoles primaires, a été promulguée le 2 août 1881. Sur cette somme, 50 millions sont spécialement affectés aux écoles primaires.

— Par trois lois, en date du 6 août, les départements du Nord, du Pas-de-Calais et des Vosges ont été autorisés à contracter un emprunt pour la construction d'écoles normales.

— Un crédit supplémentaire de 8,145,875 francs a été ouvert au Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, section 1re, exercice 1881, chapitre 34, instruction primaire (19 août 1881).

II. — Arrêtés et Circulaires.

Une circulaire du 8 août dernier a réglé l'application de la loi du 16 juin 1881, qui a institué la gratuité absolue dans les établissements d'enseignement primaire et supprimé, en conséquence, le prix de pension dans les écoles normales primaires. Il résulte de cette loi qu'à partir de la prochaine rentrée des classes tous les élèves seront admis gratuitement et la distinction qui existait entre les élèves payants et les élèves boursiers disparaîtra.

D'autre part, en vertu de l'article 2 de la loi du 9 août 1879, les frais d'installation et d'entretien annuel des écoles normales primaires sont des dépenses obligatoires pour les départements. Les dépenses annuelles à l'exception des dépenses de loyer, de mobilier et d'entretien des bâtiments, sont imputées sur le produit des centimes spéciaux affectés à l'enseignement primaire.

Du moment qu'il n'y aura plus dans les écoles normales de boursiers, il ne s'agira plus que de pourvoir à la dépense annuelle de l'établissement au moyen d'un prélèvement sur les centimes spéciaux du département.

J'ai décidé, toutefois, que les frais de nourriture, de blanchissage, de chauffage et d'éclairage des maîtres chargés de la surveillance dans

l'école ne seront plus acquittés sur les frais d'entretien des élèves, et qu'il sera alloué sur les fonds de l'Etat une somme de 500 francs pour chacun de ces fonctionnaires. D'ailleurs, comme par le passé, il pourra être accordé aux départements des subventions sur le fonds du Ministère pour acquitter les indemnités allouées aux professeurs chargés de cours complémentaires et le traitement du professeur départemental d'agriculture.

L'école primaire annexe devenant gratuite, toutes les dépenses de cette école (traitement du directeur et frais divers) seront prélevées sur les centimes spéciaux comme les dépenses de l'école normale elle-même.

Chaque année, il sera nécessaire de fixer le montant des frais d'entretien par tête d'élève. C'est en opérant de cette manière que l'on obtiendra le montant de la somme à inscrire au paragraphe 3 de l'article 3 du budget.

Il n'a pas semblé nécessaire de maintenir le budget économique, qui n'était que le développement d'un article du budget général.

Le budget de chaque école normale contiendra à l'avenir :

1° Toutes les recettes qui se composent des reports des années antérieures, des restes disponibles, du prélèvement sur les 4 centimes spéciaux du département, de la subvention de l'État s'il y a lieu, de l'évaluation en argent des produits du jardin consommés en nature, des sommes provenant de la vente des produits des propriétés de l'école, remboursements pour des dégradations et objets perdus, du produit de la vente du mobilier réformé et du revenu des biens de l'école;

2° Toutes les dépenses qui comprennent les traitements du personnel, les dépenses de nourriture, de blanchissage du linge et le menu raccommodage du linge et des effets d'habillement, les frais de service intérieur et les dépenses diverses.

C'est d'après ces principes généraux que j'ai fait dresser le cadre du budget dont vous trouverez ci-joints quelques exemplaires.

Vous voudrez bien transmettre quatre exemplaires à chacun des Directeurs et à chacune des Directrices des écoles normales de votre ressort : il leur appartiendra de se procurer pour l'avenir des imprimés conformes au modèle. L'attention de ces fonctionnaires devra être appelée sur l'importance des renseignements demandés à la première page. Vous veillerez d'ailleurs à ce que, dans le projet du budget, il soit tenu compte des dispositions du décret du 30 juillet dernier, qui a fixé le traitement des fonctionnaires des écoles normales, et aussi des prescriptions du décret du 1er août, portant règlement pour l'Administration et la comptabilité intérieures des mêmes établissements.

Conformément à ce dernier décret, les Directeurs ou les Directrices doivent soumettre, *sans délai*, à la Commission de surveillance, leurs propositions pour la préparation du budget de 1882. M. l'Inspecteur d'académie, président de ladite Commission, vous adressera trois expéditions du projet de budget avec les pièces à l'appui. Deux de ces

expéditions, accompagnées de vos observations et de votre avis, seront envoyées au Préfet du département, pour que le projet soit soumis au Conseil général de la prochaine session. Vous voudrez bien me faire parvenir ensuite la troisième expédition, et y joindre votre rapport.

— Voici l'arrêté du 3 août 1881 relatif à l'emploi du temps, à la répartition des matières d'enseignement et aux programmes d'études dans les écoles normales d'instituteurs.

Le président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Vu l'article 7 du décret du 29 juillet 1881 ;

Le conseil supérieur de l'instruction publique entendu,

Arrête :

Article 1er. — L'emploi des journées, autres que les jeudis, dimanches et jours de fête, est réglé ainsi qu'il suit dans les écoles normales primaires d'instituteurs :

Il sera donné huit heures au moins au sommeil.

Sur les heures de la journée, six environ seront consacrées aux soins de propreté, repas, récréations et exercices corporels.

Des heures réservées au travail, cinq au moins seront employées a travail personnel, aux lectures et à la préparation des classes en étude.

Aucun cours n'aura lieu le dimanche, non plus que dans l'après-midi du jeudi ; l'emploi de ces journées sera réglé par le directeur, conformément aux prescriptions des articles 31, 32 et 33 du décret du 29 juillet 1881.

Art. 2. — Les élèves-maîtres sont, à tour de rôle, exercés à la pratique de l'enseignement, sous la direction du maître chargé de l'école annexe, conformément aux dispositions de l'article 6 du décret du 29 juillet 1881.

Les élèves de première année assistent à ces exercices ; les élèves de deuxième année remplissent les fonctions d'instituteurs adjoints ; ceux de troisième année peuvent être plus particulièrement associés à la direction de la classe.

Le nombre des élèves-maîtres détachés à l'école annexe est proportionné à l'effectif de l'école normale et calculé de manière que chaque élève fasse au moins vingt jours d'enseignement pratique par an.

La répartition des cours à l'école normale est faite de telle sorte que les leçons les plus importantes soient placées en dehors des heures que les élèves-maîtres passent à l'école annexe.

Art. 3. — Les élèves de troisième année et, pendant le second semestre, ceux de deuxième année, sont fréquemment exercés soit en classe, soit dans les conférences, à l'enseignement oral sur chacune des matières du programme d'études. Sous la direction de leur professeur, ils rendent compte d'une leçon ou d'une lecture, expliquent un texte français, corrigent un devoir, exposent une question du cours ou les résultats d'un travail personnel.

Les élèves de troisième année font, en outre, à tour de rôle, des leçons devant leurs professeurs et les élèves-maîtres. Cet exercice a lieu de préférence le jeudi ou le dimanche. La leçon dure une demi-heure au plus. Elle porte sur un sujet d'enseignement ou de méthode choisi par l'élève et agréé par le directeur. Elle donne lieu, de la part des élèves, à des observations critiques, qui sont complétées ou rectifiées par les professeurs ou le directeur.

Art. 4. — Le directeur veillera à ce que l'enseignement de l'école normale ne soit, dans aucune de ses parties, détourné du but auquel il doit tendre ; il veillera particulièrement à ce que les différents professeurs ne cèdent pas à la préoccupation exclusive de préparer leurs élèves aux examens du brevet, mais s'efforcent de leur faire acquérir les qualités intellectuelles et morales indispensables à l'instituteur.

Il leur recommandera d'éviter la recherche des détails, des subtilités et des curiosités qui feraient perdre à l'enseignement des écoles normales son caractère pratique et professionnel.

Il s'assurera que les devoirs écrits des élèves-maîtres sont corrigés et annotés avec soin par les professeurs, et qu'il est donné un temps suffisant, dans tous les cours, aux interrogations et aux récapitulations.

Il proscrira l'usage des manuels faits en vue de l'examen, l'abus des cours dictés, des copies, des cahiers dits de mise au net, de tout procédé qui encouragerait le travail machinal et tendrait à substituer un effort de mémoire à un effort de réflexion.

Il prendra soin que, dans tous les cours professés à l'école et dans les exercices de l'école annexe, il soit fait une large part à l'étude des méthodes et des procédés propres à l'enseignement primaire.

Art. 5. — La répartition des matières d'enseignement dans les écoles normales d'instituteurs est réglée par année et par cours, conformément au tableau ci-contre :

Art. 6. — Les programmes d'enseignement dans les écoles normales d'instituteurs sont arrêtés comme suit :

I. — Instruction morale et civique.

1re *année* . . . . 2 *heures par semaine.*
2e *année* . . . . 2 *heures par semaine.*
3e *année* . . . . 1 *heure par semaine pendant un semestre.*

PREMIÈRE ANNÉE

Notions de psychologie et de morale théorique.

NOTIONS ÉLÉMENTAIRES DE PSYCHOLOGIE.

Idée générale de la psychologie appliquée à la morale et à la pédagogie ; description expérimentale des facultés humaines.

L'activité physique. — Les mouvements, les instincts, les habitudes corporelles.

La sensibilité physique. — Le plaisir et la douleur ; les sens : sensations internes et sensations externes ; les besoins et les appétits.

L'intelligence. — La conscience et la perception extérieure ; la mémoire

NUMÉROS D'ORDRE DES PROGRAMMES	MATIÈRES D'ENSEIGNEMENT	TOTAL DES HEURES PAR SEMAINE			OBSERVATIONS
		1re année	2e année	3e année	
	Matières d'enseignement demandant une préparation.				
I.	Instruction morale et civique	2		1/2[1]	1. Une heure par semaine pendant un semestre.
II.	Pédagogie et administration scolaire	1	1	1/2[2]	2. Deux heures pendant un semestre, une heure pendant l'autre.
III.	Langue et éléments de littérature française	7	5	4	
IV.	Histoire	4	3	3	
V.	Géographie	1	1	1	
VI.	Arithmétique	2	3	3	
VII.	Géométrie	1	2	3	
VIII.	Physique	1/2[3]	2	2	3. Une heure pendant un semestre.
IX.	Chimie	1/2[4]	1	1	
X.	Sciences naturelles	1	1	2	4. Une heure pendant l'autre semestre.
XI.	Agriculture et horticulture	»	2	1	
	Total des heures d'enseignement demandant une préparation	20	23	22	
	Matières ne demandant pas de préparation.				
	Écriture	3	1	»	
XII.	Dessin	4	4	4	
XIII.	Chant et musique	2	2	2	
	Total général des heures d'enseignement	29	30	28	
	Enseignement donné pendant les récréations.				
XIV.	Gymnastique	3	3	3	
	Travaux agricoles et manuels	4	4	4	
	Matière facultative.				
	Langues vivantes	2	2	2	

et l'imagination ; l'abstraction et la généralisation ; le jugement et le raisonnement ; les principes régulateurs de la raison.

La sensibilité morale. — Sentiments de famille ; sentiments sociaux et patriotiques ; sentiments du vrai, du beau et du bien ; sentiments religieux.

La volonté. — La liberté ; l'habitude.

Conclusions de la psychologie. — Dualité de la nature humaine ; l'esprit et le corps ; la vie animale et la vie intellectuelle et morale.

MORALE THÉORIQUE. — PRINCIPES.

Introduction. — Objet de la morale.

La conscience morale. — Discernement instinctif du bien et du mal; comment il se développe par l'éducation.

La liberté et la responsabilité. — Conditions de la responsabilité; ses degrés et ses limites.

L'obligation ou le devoir. — Caractères de la loi morale. Insuffisance de l'intérêt personnel comme base de la morale. Insuffisance du sentiment comme principe unique de la morale.

Le bien et le devoir pur. — Dignité de la personne humaine.

Le droit et le devoir. — Leurs rapports. Différents devoirs : devoirs de justice et devoirs de charité. La vertu.

Les sanctions de la morale. — Rapports de la vertu et du bonheur. Sanction individuelle (satisfaction morale et remords). Sanctions sociales. Sanctions supérieures : la vie future et Dieu.

SECONDE ANNÉE.

Morale pratique. — Applications.

Devoirs individuels. — Leur fondement. — Principales formes du respect de soi-même : les vertus individuelles (tempérance, prudence courage, respect de la vérité, de la parole donnée, dignité personnelle, etc.).

Devoirs généraux de la vie sociale. — Rapports des personnes entre elles.

Devoirs de justice. — Respect de la personne dans sa vie : condamnation de l'homicide; examen des exceptions réelles ou prétendues : cas de légitime défense, etc.

Respect de la personne dans sa liberté; l'esclavage, le servage, liberté des enfants mineurs, des salariés, etc.

Respect de la personne dans son honneur et sa réputation : la calomnie, la médisance; — dans ses opinions et ses croyances : l'intolérance; — dans ses moindres intérêts, dans tous ses sentiments : menues injustices de toutes sortes; l'envie; la délation.

Respect de la personne dans ses biens : le droit de propriété; caractère sacré des promesses et des contrats.

Devoirs de charité. — Obligation de défendre les personnes menacées dans leur vie, leur liberté, leur honneur, leurs biens. La bienfaisance proprement dite. Le dévouement et le sacrifice. Devoirs de bonté envers les animaux.

Devoirs de famille. — Devoirs des parents entre eux; des enfants envers leurs parents; des enfants entre eux. Le sentiment de la famille.

Devoirs professionnels. — Professions libérales, fonctionnaires, industriels, commerçants, salariés et patrons, etc.

Devoirs civiques. — La patrie. L'État et les citoyens. Fondement de l'autorité publique. La Constitution et les lois. Le droit de punir.

Devoirs des simples citoyens : l'obéissance aux lois; l'impôt; le service militaire; le vote; l'obligation scolaire.

Devoirs des gouvernants.

Devoirs des nations entre elles. — Le droit des gens.

Devoirs religieux et droits correspondants. — Liberté des cultes. Rôle du sentiment religieux en morale.

Application des principes de la psychologie et de la morale à l'éducation.

TROISIÈME ANNÉE

Instruction civique (environ quinze leçons).

PRINCIPES GÉNÉRAUX

Historique. — Les origines de notre droit public : 1789, 1848, 1875.

La souveraineté nationale.

Sa légitimité.

Ses limites : la liberté de conscience, la liberté individuelle ; la propriété, le domicile.

Son exercice : le suffrage universel, les suffrages restreints, les suffrages à plusieurs degrés. Électeurs, éligibles. Le vote.

Ses agents : le pouvoir législatif, le pouvoir exécutif, le pouvoir judiciaire : leurs rapports entre eux.

L'ÉTAT

La Constitution. — Le président de la République, le Sénat, la Chambre des députés. Modes de nomination, attributions.

Confection des lois.

La loi. — Le respect de la loi ; la justice : la cour de cassation ; les tribunaux civils et criminels ; les tribunaux administratifs ; les tribunaux militaires ; les tribunaux universitaires.

La force publique.

L'état de siège en temps de paix et en temps de guerre.

Les décrets et *les arrêtés* ministériels ; le conseil d'État, le conseil supérieur de l'instruction publique.

Le service militaire obligatoire. — Ses conditions actuelles d'accomplissement.

L'obligation scolaire.

L'impôt. — Sa légitimité. L'égalité devant l'impôt.

Les diverses formes de l'impôt. — Ses conditions d'établissement et de recouvrement.

La dette publique ; la rente.

Confection du budget. — Recettes et dépenses.

Les dépenses. Leur répartition : le gouvernement et les chambres, la défense de la patrie, la justice, l'instruction publique, les travaux publics, la représentation extérieure.

Les fonctionnaires. — Les divers ministères. Organisation générale des principaux services publics.

Les cultes. — Rapport des Églises et de l'État.

LE DÉPARTEMENT

Le préfet. — Ses attributions ; le conseil de préfecture.

Le conseil général. — Mode d'élection, attributions.

Le budget départemental. — Bâtiments départementaux; routes, chemins, canaux, etc, ; instruction primaire.

Le conseil départemental. — Les délégations cantonales.

L'arrondissement. — Le sous-préfet, le conseil d'arrondissement.

Le canton.

LA COMMUNE

Le conseil municipal. — Mode électoral, attributions.

Le maire, les adjoints.

Le budget communal. — Instruction primaire; bâtiments communaux: chemins vicinaux et ruraux, etc.

Les subventions du département et de l'État.

Il sera donné, en outre, aux élèves-maîtres, des notions de tenue des registres de l'état civil et des écritures de la mairie.

NOTIONS D'ÉCONOMIE POLITIQUE

Production de la richesse. — Les agents de la production: la matière, le travail, l'épargne, le capital, la propriété.

Circulation et distribution des richesses. — L'échange, la monnaie, le crédit, le salaire et l'intérêt.

Consommation de la richesse. — Consommations productives et improductives; la question du luxe; dépenses de l'État; l'impôt, le budget.

II. — Pédagogie et administration scolaire.

1re *année*	1 *heure par semaine.*
2e *année*	1 *heure par semaine.*
3e *année*	1 *heure 1/2 par semaine.*

PREMIÈRE ANNÉE

L'éducation (principes généraux).

Éducation physique. — Hygiène générale. — Jeux et exercices de l'enfant. — Gymnastique.

Éducation des sens: petits exercices d'observation.

Éducation intellectuelle. — Notions sur les facultés intellectuelles. — Leur développement aux divers âges. — Leur culture et leur application aux divers ordres de connaissances. — Rôle de la mémoire, du jugement du raisonnement, de l'imagination. — La méthode; ses différents procédés; analyse et synthèse; induction et déduction.

Éducation morale. — Volonté. — Liberté de l'homme étudiée dans l'enfant. — Conscience morale: responsabilité, devoirs. — Rapports des devoirs et des droits. — Culture de la sensibilité dans l'enfant. — Modification des caractères et formation des habitudes. — Diversité naturelle des instincts et des caractères.

DEUXIÈME ANNÉE

L'école (éducation et instruction en commun).

Écoles: école maternelle (salle d'asile) — Écoles primaires, élémentaires et supérieures. — Cours complémentaires.

Organisation matérielle : locaux et mobiliers ; matériel d'enseignement. — Collections. — Bibliothèques.

Organisation pédagogique. — Classement des élèves ; programmes ; emploi du temps ; journal de classe.

Formes de l'enseignement : intuition ; enseignement par l'aspect ; exposition ; interrogations ; exercices oraux, devoirs écrits et correction ; promenades scolaires.

Étude des procédés particuliers applicables à l'enseignement de chacune des parties du programme.

Examens. — Certificat d'études primaires. Compositions et concours.

Discipline. — Récompenses ; punitions ; émulation ; sentiment de la dignité chez l'enfant. — Action personnelle du maître ; les conditions de son autorité ; ses rapports avec les élèves et les familles.

TROISIÈME ANNÉE

Histoire de la pédagogie — Administration scolaire.

Révision théorique et pratique des matières étudiées dans les deux premières années.

Histoire de la pédagogie. — Principaux pédagogues et leurs doctrines. — Analyse des ouvrages les plus importants.

Législation et administration scolaires. — Lois, décrets, règlements, principales circulaires.

Écoles normales primaires : organisation et conditions de recrutement.

Écoles primaires. — Différentes sortes d'écoles publiques ; dispositions relatives à la création et à l'entretien des écoles communales ; écoles mixtes quant au sexe et mixtes quant au culte ; admission des enfants dans les écoles. Gratuité. Construction, aménagement et hygiène des locaux scolaires. Pensionnats annexés aux écoles publiques. Écoles primaires supérieures ; bourses nationales. Comptabilité des dépenses publiques, comptabilité communale et départementale se rapportant au service de l'instruction primaire ; registres scolaires. Écoles libres tenant lieu d'écoles publiques ; établissements d'instruction primaire libres.

Écoles maternelles (salles d'asile) — Leurs rapports avec la classe élémentaire ; leur histoire ; leur réglementation spéciale.

Annexe de l'école. — Bibliothèques populaires des écoles et autres bibliothèques populaires ; cours d'adultes et d'apprentis ; conférences et cours publics ; musées scolaires ; caisses des écoles ; caisses d'épargne scolaires ; ateliers de travail manuel ; gymnastique.

Personnel. — Instituteurs et institutrices titulaires et adjoints, publics et libres ; nomination ; situation légale ; devoirs professionnels ; engagement décennal : traitements : pensions de retraite.

Autorités préposées à la surveillance et à la direction de l'enseignement primaire.

Bibliothèques pédagogiques.

Conférences pédagogiques.

III. — Langue française.

1re *année* . . . . 7 *heures par semaine.*
2e *année*. . . . . 5 *heures par semaine.*
3e *année*. . . . . 4 *heures par semaine.*

L'enseignement de la langue française comprend :

1° Des exercices de lecture et de récitation ;

2° Un cours de grammaire, avec des exercices pratiques, tels que : dictées, analyses, exercices d'étymologie et de dérivation ;

3° Des exercices de composition et de style, auxquels se rattachent des notions d'histoire littéraire.

1° *Lecture et récitation.*

(Dans les trois années).

Lecture à haute voix de morceaux classiques. — Les passages les plus importants sont appris par cœur.

Lectures personnelles, indiquées par le maître ou choisies, sous sa direction, par l'élève. — Analyse écrite ou orale de ces lectures.

2° *Grammaire et exercices grammaticaux.*

PREMIÈRE ANNÉE

Étude de la grammaire française.

DEUXIÈME ET TROISIÈME ANNÉE

Révision approfondie des parties les plus importantes du cours de première année, en y ajoutant des notions historiques sur l'origine de certaines règles (1). — Suffixes et préfixes actuellement en usage pour la formation des mots. — Différentes manières dont sont formés les mots composés.

Notions d'étymologie. — Mots d'origine populaire et mots d'origine savante. — Doublets. — Mots d'origine étrangère.

Notions historiques sur la formation de la langue française. — Les anciens dialectes ; ce qui en reste dans les patois. — Parenté du français avec les autres langues néo-latines.

Exercices sur le vocabulaire. — Dictées servant d'application aux règles de la grammaire. — Analyses grammaticales et analyses logiques (orales).

3° *Exercices de composition et de style. — Notions d'histoire littéraire.*

Dans les trois années : Récits, descriptions, lettres. — Explication d'une pensée morale, d'un proverbe.

Étude des règles essentielles de la composition.

En troisième année : Notions d'histoire littéraire. — Origines ; chan-

---

(1) Par exemple : Origine des pluriels en *aux*. — L'adjectif *grand*, — Origine du futur et du conditionnel. — Origine des adverbes en *ment*. — Adverbes de forme plus simple *(bien, mal, fort, bien clair)*. — Signification primitive des mots comme *personne, aucun, rien, jamais, pas, point*, etc.

sons de gestes, trouvères et troubadours, fabliaux, chroniques. — La Renaissance au seizième siècle. — Malherbe, Descartes, Corneille, Pascal. — Le siècle de Louis XIV. — Le dix-huitième siècle. — Les philosophes : Voltaire, Montesquieu, Jean-Jacques Rousseau. — L'Encyclopédie. — Les économistes. — Le dix-neuvième siècle. — Grand développement de l'éloquence politique, de l'histoire, de la poésie lyrique, du roman, de la critique.

Notions de versification française.

Étude des auteurs indiqués sur la liste triennale pour les examens du brevet supérieur.

IV. Histoire et géographie.

HISTOIRE

1re *année*	4 *heures par semaine.*
2e *année*	3 *heures par semaine.*
3e *année*	3 *heures par semaine.*

PREMIÈRE ANNÉE

Histoire de France.

1er *trimestre.* — Depuis les origines jusqu'à Henri IV.

2e *trimestre.* — Depuis Henri IV jusqu'à la convocation des états généraux de 1789.

3e *trimestre.* — De 1789 à 1875.

DEUXIÈME ANNÉE

Eléments d'histoire générale.

1er *trimestre.* (Aperçu d'histoire ancienne). — Monde connu des anciens. — Égyptiens, Assyriens et Babyloniens. — Israélites ; Phéniciens et Carthaginois ; Perses. — Monuments qui nous sont restés de ces peuples.

La Grèce. — Temps héroïques. — Sparte et Athènes. — Guerres médiques. — Siècle de Périclès. — Socrate. — Épaminondas. — Philippe de Macédoine. — Conquêtes d'Alexandre. — Réduction de la Grèce en province romaine.

Rome. — Les rois. — République romaine. — Les magistratures. — Lutte des plébéiens contre les patriciens. — Conquêtes des Romains.

Les Gracques. — Guerres civiles. — César.

Auguste et ses successeurs. — Les Antonins.

Dioclétien. — Constantin et l'Église chrétienne. — Théodose.

2e *trimestre.* (Moyen âge.) — Les Gaulois avant la conquête romaine et sous l'empire romain. — Le christianisme en Gaule.

Principales invasions des Germains aux cinquième et sixième siècles. — Les Francs.

Mahomet. — Conquêtes des Arabes.

Charlemagne : ses guerres et son administration.

Traité de Verdun. — Incursion des Normands.

Le régime féodal en France et en Europe.

L'empire et la royauté. — Querelle des investitures.

Les croisades.

Conquête de l'Angleterre par les Normands. — Les Plantagenets. — La grande Charte.

Progrès des populations urbaines et rurales; les communes et le pouvoir royal en France. — Louis VI. — Philippe-Auguste. — Saint Louis. — Philippe le Bel.

Guerre de Cent ans. — Les états généraux. — Charles V et Duguesclin. — Jeanne d'Arc. — Reconstitution de l'unité territoriale de la France.

Progrès de l'autorité royale, en France avec Charles VII et Louis XI, en Espagne avec Ferdinand et Isabelle, en Angleterre avec les Tudors.

L'Allemagne et l'Italie à la fin du moyen âge.

Les Turcs en Europe.

3e *trimestre*. (Temps modernes.) — Les grandes inventions du quatorzième au seizième siècle. — Les découvertes maritimes. — Empire colonial des Portugais et des Espagnols. — Les marins français.

La Renaissance en Italie et en France.

Guerres d'Italie. — Rivalité de François Ier et de Charles-Quint.

La Réforme.

Guerres de religion en France. — Pacification de la France sous Henri IV.

Prospérité de l'Angleterre sous Élisabeth. — Puissance et décadence de l'Espagne sous Philippe II.

TROISIÈME ANNÉE

Eléments d'histoire générale (suite.)

1er *trimestre*. (1610-1789.) Guerre de Trente ans. — Gustave-Adolphe. — Traités de Westphalie.

Richelieu. — Mazarin. — La Fronde.

Louis XIV : son gouvernement et ses guerres.

Révolution de 1688.

Charles VII et Pierre le Grand.

L'Autriche et la Prusse au dix-huitième siècle.

Le gouvernement parlementaire en Angleterre. — Progrès de la puissance anglaise dans l'Inde et en Amérique.

Guerre de l'Indépendance américaine. — Les États-Unis.

Démembrements de la Pologne.

La France sous Louis XV et Louis XVI. — Les philosophes et les économistes. — Turgot. — Les états généraux.

Découvertes scientifiques et géographiques au dix-huitième siècle.

Géographie politique de l'Europe en 1789.

2e *trimestre*. (1789-1830). — La Révolution française : principes, institutions.

Coalition contre la République française. — Traités de Bâle, de Campo-Formio, de Lunéville et d'Amiens.

Le 18 brumaire. — Le Consulat : développement de l'organisation administrative.

L'Empire. -- Lutte contre l'Europe. — Les traités de 1815.
La Sainte-Alliance.
La Restauration. — La Charte.
Guerre d'Espagne. — Guerre de l'indépendance hellénique. — Émancipation des colonies espagnoles.

3e *trimestre*. (1830 à 1875, et révision.) — Révolution de 1830. — Fondation du royaume de Belgique. — Soulèvement de la Pologne. — Etablissement du régime constitutionnel en Espagne et en Portugal. — Grandes réformes politiques et économiques en Angleterre. — Progrès des Russes et des Anglais dans l'Asie. — Conquête et colonisation de l'Algérie.

Révolution de 1848. — La seconde République. — Le suffrage universel.

Le 2 décembre. — Le second Empire.
Mouvements en Italie, en Allemagne, en Hongrie.
La question d'Orient et la guerre de Crimée.
Fondation du royaume d'Italie.
Influence croissante de la Prusse en Allemagne. — Dissolution de la Confédération germanique.

Etats-Unis. — Guerre de sécession. — Abolition de l'esclavage. — Guerre du Mexique. — Canal de Suez.

Guerre de 1870. — L'Empire allemand. — Traité de Francfort.
Constitution républicaine de 1875.
Géographie politique de l'Europe en 1875.

V. — Géographie.

1re *année*. . . . . 1 *heure par semaine*.
2e *année*. . . . . 1 *heure par semaine*.
3e *année*. . . . . 1 *heure par semaine*.

PREMIÈRE ANNÉE.

Géographie de la France. — Géographie physique. — Description des côtes et des frontières de terre. — Orographie et hydrographie. — Géographie historique et administrative : anciennes et nouvelles divisions. — Gouvernement, administration centrale, départementale et communale. — Géographie agricole, commerciale et industrielle. — Voies de communication : chemins de fer, canaux, services maritimes.

Géographie de l'Algérie et des colonies françaises. — Géographie physique et administrative. — Produits du sol et de l'industrie. — Importations et exportations.

Notions sommaires sur l'Europe et sur les différentes parties du monde.

DEUXIÈME ANNÉE

Géographie physique des différentes parties du monde, moins l'Europe. — Etude générale des continents et des océans : forme des continents. — Grands systèmes orographique et hydrographique. — Courants atmosphérique et marin. — Les races humaines. — Les régions de l'équateur, les tropiques et les pôles.

Géographie politique. — Etude particulière des principaux Etats de l'Asie, de l'Afrique, de l'Amérique et de l'Océanie. (Chine, Japon, Indo-Chine, Empire britannique des Indes, Asie russe, Egypte et côtes septentrionales de l'Afrique, Etats-Unis, Australie et principales colonies européennes.)

TROISIÈME ANNÉE

Géographie de l'Europe y compris la France (revision). — Etude générale de l'Europe. Description physique. — Etude particulière de chacun des Etats : géographie physique, administrative, agricole, commerciale. — Gouvernement. — Religion.

Histoire sommaire des découvertes géographiques.

VI. — Calcul, système métrique, arithmétique et ses applications.

1re *année*. . . . . 2 *heures par semaine.*
2e *année*. . . . . 3 *heures par semaine.*
3e *année*. . . . . 3 *heures par semaine.*

PREMIÈRE ANNÉE

Arithmétique.

Opérations sur les nombres entiers.

Caractères de divisibilité les plus simples. — Plus grand commun diviseur.

Fractions ordinaires. — Notions sur les rapports et proportions.

Nombres décimaux.

Système métrique

Applications. — Règles de trois, d'intérêt simple et d'escompte, de partages proportionnels. — Problèmes sur les mélanges et les alliages. — Rentes sur l'Etat.

DEUXIÈME ANNÉE

Arithmétique et algèbre élémentaire.

Revision du cours de première année.

Carrés, cubes, racines carrés et cubiques des nombres entiers et des nombres décimaux.

Rapports et proportions.

Questions d'intérêt simple et d'escomute, d'échéance commune, de partages proportionnels.

Calcul algébrique, moins la division des polynômes. — Equations numériques du premier degré. — Problèmes.

TROISIÈME ANNÉE

Arithmétique et algèbre élémentaire.

Revision du cours de deuxième année.

Résolution des équations du second degré à une inconnue. — Application à des problèmes d'arithmétique et de géométrie.

Progressions arithmétiques et géométriques. — Application aux intérêts composés et aux annuités.

Usage des tables de logarithmes.

Notions de tenue des livres.

Tenue des livres en partie simple et en partie double.

Principales dispositions du Code de commerce sur la comptabilité commerciale.

VII. Géométrie et ses applications.

1re année. . . . . 1 heure par semaine.
2e année. . . . . 2 heures par semaine
3e année. . . . . 3 heures par semaine.

PREMIÈRE ANNÉE

Géométrie plane.

Les matières des deux premiers livres de Legendre.

Lignes proportionnelles. — Similitude.

DEUXIÈME ANNÉE.

Géométrie plane (suite)

Polygones réguliers. — Circonférence.

Mesure des aires.

Géométrie dans l'espace.

Droite perpendiculaire à un plan. — Parallélisme des droites et des plans. — Angles dièdres. — Plans perpendiculaires. — Propriétés fondamentales des angles dièdres.

Polyèdres. — Mesures des volumes.

TROISIÈME ANNÉE.

Géométrie dans l'espace (suite).

Cônes, cylindres, sphères.

Notions très sommaires de trigonométrie.

Application de la géométrie.

Levé des plans : méthode générale employée pour lever un plan. — — Polygone topographique. — Levé des détails.

Construction du plan sur le papier. — Echelle. — Signes conventionnels, Planchette et boussole. — Problèmes topographiques.

Arpentage. — Opérations faites directement sur le terrain. — Evaluation des surfaces sur les plans dessinés. — Problèmes d'arpentage. — Plan cadastral.

Nivellement, — Instruments usuels (niveau et mire). — Registre des nivellements. — Courbes de niveau.

Plans cotés. — Echelle de pente d'une droite, d'un plan.

Plans et cartes topographiques. — Signes conventionnels et nomenclature en usage dans les cartes topographiques. — Lecture des cartes. — Carte de l'état-major français.

Exercices sur le terrain. — Promenades topographiques.

VIII. — Physique.

1re année. 1 heure par semaine pendant le 1er semestre.
2e année. 2 heures par semaine.
3e année. 3 heures par semaine.

PREMIÈRE ANNÉE

Pesanteur et hydrostatique.

Chute des corps. — Direction de la pesanteur. — Centre de gravité. — Poids. — Balance. — Poids spécifique; détermination par la méthode du flacon.

Surface libre des liquides en équilibre.

Vases communiquants. — Applications. — Exception présentée par les tubes capillaires.

Pression dans les liquides et sur les parois des vases.

Transmission des pressions dans les liquides. — Presse hydraulique.

Principe d'Archimède. — Aéromètres usuels à poids constant.

Propriétés générales des gaz.

Pression atmosphérique. — Baromètres.

Loi de Mariotte. — Manomètres.

Machines pneumatiques. — Pompes; siphon.

Aérostats.

Acoustique.

Production du son. — Propagation du son; mesure de la vitesse du son dans l'air, les liquides et les solides.

Réflexion du son, écho.

Qualités du son. — Intervalles musicaux.

Tuyaux sonores.

DEUXIÈME ANNÉE

Chaleur.

Dilatation des corps par la chaleur.

Thermomètres à mercure, à alcool. — Échelles thermométriques.

Définition des coefficients de dilatation. — Applications usuelles.

Conductibilité des corps pour la chaleur. — Applications : vêtements, toiles métalliques. — Mouvements dans les liquides et les gaz. — Courants marins. — Vents. — Tirage des cheminées. — Ventilation.

Changements d'état des corps : fusion; solidification (dissolution, cristallisation).

Vaporisations dans l'air et dans le vide. — Vapeurs saturantes et vapeurs non saturantes. — Maximum de tension.

Définition de l'état hygrométrique. — Notions sur les principaux hygromètres.

Nuages et brouillards, pluie, neige, givre, verglas, rosée et gelée blanche.

Évaporation. — Ébullition. — Distillation.

Notions expérimentales de calorimétrie. — Mélanges réfrigérants.

Froid produit par l'évaporation. — Fabrication de la glace.

Principaux modes de chauffage dans l'économie domestique et dans l'industrie.

Idée des machines à vapeur.

Installation et observation des thermomètres.

Température maxima et minima. — Température moyenne d'un lieu.

— Influence de l'altitude. — Température à diverses profondeurs dans le sol, dans la mer.

Pression atmosphérique. — Variations diurnes et annuelles.

Vents.

Bourrasques, leur marche. — Rotation du vent. — Cartes du temps et des orages. — Prévision du temps à courte échéance. — Cyclones et trombes.

Climats marins. — Climats continentaux. — Répartition des pluies. Glaciers.

Influence des conditions climatologiques sur la faune, la flore et les cultures d'un pays.

Optique.

Propagation de la lumière. — Ombre et pénombre. — Comparaison de l'intensité de deux lumières.

Propriétés des miroirs plans et sphériques établies expérimentalement.

Réfraction. — Prismes. — Réflexion totale. — Propriétés des lentilles établies expérimentalement.

Notions sur les principaux instruments d'optique.

Décomposition et recomposition de la lumière. — Spectre des diverses sources lumineuses.

Crépuscule. — Mirage. — Arc-en-ciel. — Couronnes et halos.

Chaleur rayonnante. — Analogies avec la lumière.

TROISIÈME ANNÉE

Electricité. — Magnétisme.

Production d'électricité par le frottement et par influence. — Électroscopes. — Machines électriques. — Electrophore.

Condensation de l'électricité. — Bouteille de Leyde. — Batteries. — Électroscope condensateur.

Électricité atmosphérique. — Foudre. — Paratonnerre.

Aimants naturels et artificiels. — Action mutuelle des pôles; leur dénomination.

Définition de la déclinaison et de l'inclinaison.

Boussole d'arpentage et boussole marine.

Piles de Volta, de Daniell, de Bunsen.

Courant électrique; ses principaux effets.

Influence du courant sur l'aiguille aimantée. — Galvanomètre.

Action des courants sur les courants. — Solénoïdes.

Aimantation par les courants. — Electro-aimant. — Télégraphe électrique.

Expériences fondamentales de l'induction par les courants et par les aimants. — Bobines de Ruhmkorff. — Téléphone.

Principe des machines magnéto-électriques.

Éclairage électrique.

Galvanoplastie. — Dorure. — Argenture.

Notions de mécanique physique.

Mouvement. — Inertie. — Forces.

Lois de la chute des corps. — Machine d'Atwood.

Définition de la masse. — Mesure d'une force par le mouvement qu'elle produit.

Machines simples. — Levier. — Poulie. — Treuil. — Vis.

Travail moteur. — Travail résistant.

Travail mécanique. — Kilogrammètre. — Cheval-vapeur.

Équivalence du travail mécanique et de la chaleur. — Applications à la calorimétrie.

IX. — Chimie.

1re année . . . . 1 heure par semaine pendant un semestre
2e année . . . . 1 heure par semaine.
3e année . . . . 1 heure par semaine.

PREMIÈRE ANNÉE

Eau : analyse et synthèse. — Hydrogène. — Oxygène.

Air : analyse. — Azote.

Combustion. — Notions générales sur la combinaison chimique. — Chaleur dégagée : changements de propriétés.

Principes de la nomenclature et de la notation chimiques.

Acides. — Bases.

Oxydes de l'azote. — Acide azotique. — Ammoniaque.

Lois des combinaisons chimiques en poids et en volume.

DEUXIÈME ANNÉE

Chlore : acide chlorhydrique. — Chlorures.

Brome. — Iode.

Soufre. — Acide sulfureux. — Acide sulfurique. — Acide sulfhydrique

Posphore : acide phosphorique. — Hydrogène phosphoré.

Carbone. — Oxyde de carbone. — Acide carbonique.

Sulfure de carbone. — Cyanogène et acide cyanhydrique.

Carbures d'hydrogène gazeux. — Gaz d'éclairage. — Flamme.

Acide borique.

Acide silicique.

Métaux. — Propriétés générales. — Alliages.

Sels : propriétés générales; lois de leur composition. — Loi de Berthollet.

Notions sur les équivalents.

Potassium et sodium. — Potasse. — Soude. — Chlorure, azotates. — Sel marin. — Soude artificielle. — Poudre.

Calcium et magnésium. — Chaux, carbonate, sulfate, phosphate.

Aluminium. — Alumine. — Alun. — Silicates, argiles, poteries et verres, chaux, mortiers, ciments.

Fer, zinc. — Oxydes, sulfures, sulfates, carbonates. — Notions sur la métallurgie du fer (fonte, fer, acier).

Etain, cuivre, plomb. — Oxydes, sulfates et carbonates.

Mercure, argent, or, platine.

TROISIÈME ANNÉE

Notions sommaires sur la composition élémentaire, l'analyse et la synthèse des substances organiques.

Classification des substances organiques d'après leur fonction chimique.

Carbures d'hydrogène. — Carbures gazeux. — Acétylène. — Gaz oléifiant, gaz des marais; carbures liquides et solides : benzine, naphtaline, anthracène, essence de térébenthine, pétrole.

Alcools. — Alcool ordinaire et fermentations (vins, bières, cidres; essai des alcools).

Éthers. — Glycérine. — Corps gras neutres, savon, bougies stéariques.

Les glucoses. — Sucre de canne, sucre de lait.

Dextrine. — Amidon et fécules. — Gommes. — Cellulose. — Ligneux. Fabrication du papier.

Phénol, alizarine, garance.

Aldéhydes. — Essence d'amandes amères. — Camphre.

Acides. — Principaux acides volatils (formique, acétique). — Acides gras. — Acides fixes (oxalique, tartrique, citrique, lactique).

Alcalis. — Alcalis artificiels. — Aniline. — Matières colorantes naturelles et artificielles. — Teinture, impression sur étoffe.

Alcalis animaux. — Alcalis végétaux (nicotine, cicutine, morphine, quinine, strychnine).

Amides. — Notions générales. — Urée. — Indigo.

Albumine et matières congénères (caséine, fibrine, gluten).

Gélatine. — Œufs. — Lait. — Sang. — Chair des animaux.

Conservation du bois, des peaux (tannage), des matières alimentaires.

(En deuxième et troisième années, les élèves seront exercés aux manipulations.)

X. — Sciences naturelles.

1re année . . . . *1 heure par semaine.*
2e année . . . . *1 heure par semaine.*
3e année . . . . *2 heures par semaine.*

PREMIÈRE ANNÉE

BOTANIQUE ET GÉOLOGIE

A. — Botanique.

Notions élémentaires d'organographie et de physiologie végétales. — Division des végétaux en trois embranchements : les dicotylédones, les monocotylédones et les acotylédones.

Caractères distinctifs des principales familles de chaque embranchement. Indication des espèces les plus importantes ou les plus remarquables par leur organisation; insister sur les végétaux qui sont utiles et sur ceux qui sont dangereux.

N. B. — Les élèves feront, pendant les trois années, de fréquentes herborisations sous la conduite du professeur.

B. — Géologie.

Notions sur la constitution du globe. — Sources thermales. — Geysers. — Tremblements de terre. — Volcans. — Origine des chaînes de montagnes.

Roches ignées fondamentales. — Roches stratifiées ou de sédiment. — Animaux et végétaux fossiles. — Indication des principales roches que l'on trouve à la surface du sol ou qui sont mises à découvert par les travaux des carrières, des mines, des galeries souterraines, etc.

DEUXIÈME ANNÉE

ZOOLOGIE

PRÉLIMINAIRES. — CORPS BRUTS ET ÊTRES VIVANTS, ANIMAUX ET VÉGÉTAUX

Division des animaux en embranchements.

Embranchement des Vertébrés. — Examen rapide des principaux appareils anatomiques et des fonctions de ces appareils. — Division en classes.

Caractères généraux de chaque classe. — Division en ordres. — Principaux animaux de chaque ordre.

Distribution géographique des Vertébrés.

Embranchement des Annelés. — Caractères généraux. — Division en classes.

Étude sommaire des principaux ordres de chaque classe.

Embranchement des Mollusques. — Caractères généraux. — Division en classes. — Principaux animaux de ces classes.

Embranchement des Radiaires. — Caractères généraux. — Division en groupes naturels. — Notions sur les principaux animaux de ces groupes.

Protozoaires. — Notions succinctes sur les infusoires.

TROISIÈME ANNÉE

ZOOLOGIE (suite) ET HYGIÈNE

A. — Zoologie, anatomie et physiologie de l'homme.

Éléments anatomiques. — Leur vie indépendante.

Squelette. — Structure et accroissement des os. — Articulations.

Digestion. — Dents; leur structure.

Tube digestif. — Déglutition.

Glandes digestives et transformation des aliments.

Respiration. — Organes : phénomènes chimiques. — Larynx, voix.

Circulation. — Sang. — Lymphe. — Chyle.

Organes de la circulation. — Cœur. — Artères, veines, capillaires. Vaisseaux lymphatiques.

Absorption. — Osmose et dyalise.

Nutrition.

Sécrétions et excrétions. — Peau. Reins.

Mouvements. — Muscles, structure, contractilité. — Distribution générale des muscles. — Marche, course, natation.

Système nerveux. — Cellules et fibres nerveuses. — Encéphale et moelle épinière. — Nerfs. — Nerfs de sensibilité et nerfs de mouvement. — Système nerveux du grand sympathique.

Organes des sens et sensations. — Ouïe. — Odorat et goût. — Toucher. — Vision.

Fonctions des centres nerveux.

Bilan organique.

B. — Hygiène.

1° Hygiène de l'individu.

Aliments — Boissons.

Vêtements.

Habitation. — Choix de l'emplacement. — Ventilation. — Chauffage, éclairage.

Exercice et repos. — Veille et sommeil.

Propreté du corps. — Bains.

Travaux intellectuels; travaux manuels.

Hygiène des principales professions.

2° Hygiène publique.

Hygiène spéciale des écoles. — Emplacement de l'école; sa construction. — Vestiaire, lavabos, lieux d'aisances. — Nettoyage. — Préaux. — Classes. — Chauffage, aérage, éclairage. — Influence du mode d'éclairage sur la vue.

Hygiène des enfants. — Vaccination et revaccinations. — Conditions d'admission et de réadmission à la suite de maladies. — Indispositions des enfants.

Notions sommaires sur l'hygiène des villages et des villes.

3° Accidents et premiers soins à donner en attendant l'arrivée du médecin.

Hémorragies; premiers soins. — Manière de relever et de transporter un blessé.

Insolation. — Brûlures : premiers pansements.

Soins à donner aux noyés et aux asphyxiés.

Morsures : morsures suspectes et cautérisation ; notions sur la rage. — Piqûres simples. — Piqûres des serpents, des abeilles, des guêpes, des scorpions. — Piqûres des diptères charbonneux. — Nécessité de l'enfouissement des cadavres d'animaux. — Viandes insalubres.

Empoisonnements accidentels les plus fréquents : premiers soins; contrepoisons. — Dangers des vases et tuyaux de plomb ou de cuivre.

Précautions à prendre et régime à suivre en temps d'épidémie.

BOTANIQUE ET GÉOLOGIE (suite).

A. — Botanique.

DESCRIPTION, STRUCTURE ET FONCTIONS DES ORGANES DES PLANTES.

1° Description et structure.

Cellules. — Fibres. — Vaisseaux, vaisseaux laticifères.

Racines. — Structure. — Racines ordinaires et racines adventives.

Tige. — Structure. — Caractère distinctif dans les dicotylédones, monocotylédones et acotylédones. — Rhizomes. — Bulbes. — Tubercules.

Feuilles. — Structure, forme. — Feuilles flottantes, submergées. — Transformation des feuilles. — Disposition des feuilles sur les tiges. — Stipules.

Bourgeons. — Bourgeons adventifs, dormants. — Généralités sur les marcottes, boutures et greffes.

Fleurs. — Périanthe. — Calice, corolle; étamines, pollen; pistil, ovules; nectaire, nectar.

Fleurs unisexuées, monoïques, dioïques. — Inflorescences définies, mixtes. — Bractées, involucres; boutons, préfloraison.

2° Fonctions

Fonction chlorophyllienne. — Fixation du carbone.

Nutrition. — Absorption. — Transpiration, exhalation.

Fécondation. — Fécondation croisée, hybride.

Germination.

Du mouvement et de la sensibilité dans le règne végétal.

B. — Géologie.

Phénomènes géologiques actuels. — Modification continue du sol. — Dégradation des roches par l'action de l'eau et de l'air. — Dénudation. — Recul des falaises. — Creusement des vallées. — Dépôts de sable, de vase. — Formation des deltas. — Décomposition des roches granitiques. — Argile, kaolin.

Glaciers, moraines, blocs erratiques.

Dunes.

Chaleur interne propre de la terre.

Tremblements de terre. — Volcans.

Soulèvement et affaissements lents.

Utilisation de ces données pour l'explication des phénomènes géologiques anciens.

Origine des terrains ignés et des terrains stratifiés ou sédimentaires. — Terrains métamorphiques.

Modifications successives de ces terrains par suite des tremblements de terre et des phénomènes volcaniques.

Montagnes; leurs âges relatifs.

Principales roches ignées. — Filons.

Roches stratifiées ou de sédiment.

Utilité des fossiles (animaux et végétaux) pour caractériser les terrains et les étages.

Divisions des terrains de sédiment en : terrains primaires ou de transition; terrains secondaires; terrains tertiaires; terrains quaternaires. — Leurs caractères distinctifs. — Principaux fossiles qu'ils renferment.

Insister sur les roches les plus importantes, soit par l'étendue et l'épaisseur des couches qu'elles forment, soit par les usages auxquels elles servent.

Etude de la carte géologique de France dans ses traits principaux. — Histoire de la formation du sol de la France.

XI. — Agriculture (1).

2e année . . . . *2 heures par semaine.*
3e année . . . . *1 heure par semaine.*

DEUXIÈME ANNÉE

AGRICULTURE, ZOOTECHNIE ET ÉCONOMIE RURALE.

1° Production végétale. — Etude du sol et des moyens d'en modifier la composition chimique et les propriétés physiques (engrais et amendement; irrigations; drainage; travaux de labour); cultures spéciales (céréales, plantes légumineuses, fourrages, plantes industrielles); assolements.

2° Zootechnie. — Alimentation. — Races chevalines, bovines, ovines, porcines.

3° Économie rurale. — Constitution de la propriété foncière, mode et capital d'exploitation; simples notions de comptabilité agricole.

TROISIÈME ANNÉE.

HORTICULTURE FRUITIÈRE ET POTAGÈRE

1° Notions générales de culture. — Emplacement, préparation du sol, plantation.

2° Cultures spéciales arborescentes. — Vigne, pêcher, cerisier, prunier, poirier, pommier, rosier, etc.

3° De la greffe.

4° Du jardin potager.

Le professeur insistera particulièrement sur les cultures et variétés intéressant la région.

XII. — Dessin.

1re année . . . . *4 heures par semaine.*
2e année . . . . *4 heures par semaine.*
3e année . . . . *4 heures par semaine.*

PREMIÈRE ANNÉE.

Dessin d'imitation.

Principes du dessin d'ornement : lignes droites, circonférences, polygones réguliers, rosaces étoilées; courbes géométriques diverses : ellipses, spirales, etc. : courbes empruntées au règne végétal : tiges, feuilles, fleurs.

Copies de plâtres représentant des ornements plats d'un faible relief.

Dessin, d'après l'estampe et d'après le relief : 1° d'ornements purement géométriques : moulures, oves, rais de cœur, perles, denticules, etc.; 2° d'ornements empruntés au règne végétal : feuilles, fleurs, fruits, palmettes, rinceaux, etc.

---

(1) Le programme d'enseignement agricole, arrêté par le ministre de l'agriculture et du Commerce, en conformité de l'article 13 du décret du 9 juin 1880, sera publié séparément et adressé, à titre de document à consulter, à tous les professeurs d'agriculture des écoles normales.

Notions succinctes sur les ordres d'architecture, données au tableau par le maître.

Dessin élémentaire de la tête humaine ; ses parties et ses proportions.

Dessin géométrique.

Emploi au tableau des instruments pour le tracé des lignes droites et des circonférences : règle, compas, équerre et rapporteur.

Exécution sur le papier, avec l'aide des instruments, des tracés géométriques qui ont été faits d'abord au tableau. — Applications à des motifs de décoration. — Parquetage. — Carrelage. — Notions de dessin géométral. — Vitraux. — Panneaux. — Plafonds.

Relevé, avec cotes, et représentation géométrale, au trait et à une échelle déterminée, de solides géométriques et d'objets simples : assemblages de charpente et de menuiserie, voussoirs, meubles, etc

Principes du lavis à teintes plates.

DEUXIÈME ANNÉE.

Revision des études faites en première année.

Dessin d'imitation.

Éléments de perspective. — Représentation perspective au trait, puis avec les ombres, de solides géométriques et d'objets usuels.

Dessins d'après des fragments d'architecture : piédestaux, bases et fûts de colonnes, antes, corniches.

Dessins, d'après l'estampe, des extrémités et des différentes parties du corps humain. — Notions sur la structure générale et les proportions de ces parties par rapport à l'ensemble.

Dessin géométrique.

Notions sur la ligne droite et le plan dans l'espace et sur les projections.

Projection de solides géométriques et d'objets simples. — Copie et réduction de plans de bâtiments et de machines ; parties du bâtiment. — Organes des machines. — Notions pratiques sur le lavis. — Teintes conventionnelles.

TROISIÈME ANNÉE

Revision des études faites en seconde année.

Dessin d'imitation.

Dessins ombrés d'après des fragments d'architecture : piédestaux, bases et fûts de colonnes, consoles, chapiteaux simples, vases, etc.

Frises ornées ; ensemble et détails des ordres dorique, ionique et corinthien.

Dessin de plantes ornementales, d'animaux et de figures, d'après l'estampe et d'après la bosse.

Dessin de la figure humaine, d'après l'estampe et d'après la bosse (détails et ensemble).

Dessin géométrique.

Dessin de bâtiments et dessin de machines.

Relevé, avec cotes, d'un édifice et des principaux détails de sa

construction. — Croquis et mise au net à une échelle déterminée. — Relevé, avec cotes, de machines et de quelques organes convenablement choisis. — Croquis et mise au net à une échelle déterminée.

Copie et réduction de plans de cartes topographiques.

Exercices de lavis des plans et des cartes.

XIII. — Musique vocale et instrumentale (1).

1re année . . . . 2 heures par semaine.
2e année . . . . 2 heures par semaine.
3e année . . . . 2 heures par semaine.

PREMIÈRE ANNÉE

Principes élémentaires de musique. — Prononciation et diction. — Émission vocale. — Respiration. — Classement des voix. — Lecture sur les clefs de *sol* et de *fa* dans tous les tons majeurs et mineurs, et avec les mesures les plus usitées.

Dictées faciles. — Exécutions de morceaux simples.

Exercices élémentaires de mécanisme sur l'orgue ou le piano. — Gammes dans tous les tons majeurs ou mineurs.

DEUXIÈME ANNEE

Continuation des études de mesure et d'intonation.

Lecture musicale dans tous les tons.

Dictées. — Exécution de morceaux à plusieurs voix.

Continuation des exercices sur l'orgue ou le piano.

TROISIÈME ANNÉE

Exécutions chorales.

Étude élémentaire de l'accompagnement.

Continuation des exercices sur l'orgue ou le piano.

Notions sur les principales œuvres des maîtres.

XIV. — Gymnastique.

1re année . . . . 3 heures par semaine.
2e année . . . . 3 heures par semaine.
3e année . . . . 3 heures par semaine.

PREMIÈRE ANNÉE

Gymnastique sans appareils

Station régulière du corps.

Alignements.

(1) Musique vocale, deux leçons d'une demi-heure par semaine dans chaque année.

Musique instrumentale, deux leçons d'une demi-heure par semaine dans chaque année.

L'enseignement du chant et de l'orgue ou du piano est pris sur le temps de l'étude, mais il est plus spécialement donné le jeudi et le dimanche.

Le temps consacré aux exercices et répétitions est pris sur les récréations.

L'enseignement du chant est donné à chaque division isolément. Les élèves des trois divisions seront fréquemment réunis pour former des chœurs. On peut utilement leur adjoindre des élèves de l'école annexe pour l'exécution des chœurs faciles.

Mouvements de la tête, du tronc, des bras, des jambes.
Mouvements combinés.
Courses au pas gymnastique.
Sauts.
Équilibres.
Natation.

Exercices militaires. Ecole du soldat sans arme.

Formation de la section.
Alignements.
Marches.
Changements de direction.
École d'intonation.

DEUXIÈME ANNÉE

Gymnastique.

Exercices élementaires avec instruments.
Haltères. — Bâton. — Mils ou massues.
Sauts à la perche.

Exercices aux agrès.

Perche fixe.
Échelle de corde.
Corde à nœuds.
Corde lisse simple et double.
Échelles de bois horizontale, inclinée, verticale et orthopédique.
Poutres horizontale et inclinée.
Barres à suspension.
Barres parallèles.
Anneaux.
Trapèze.

Exercices militaires.

Mécanisme des mouvements en ordre dispersé. — Déploiement.
Marches. — Ralliement. — Rassemblement.
École du soldat avec l'arme.
Tir. — Exercices préparatoires. — Tir à courte portée. — École d'intonation.

TROISIÈME ANNÉE

Gymnastique (1).

Exercices ci-dessus énumérés. — Appareils fixes de traction.

---

(1) Pour préparer les élèves-maîtres à l'examen du certificat spécial d'aptitude à l'enseignement de la gymnastique, institué par le décret du 3 février 1869, article 11, et comprenant des notions élémentaires d'anatomie (arrêté du 10 juin 1879), il pourra être organisé dans les écoles normales primaires, avec l'approbation du recteur, un cours spécial fait soit par le professeur des sciences naturelles, soit par le médecin de l'école. Ce cours ne devra pas se composer de plus de 8 ou 10 leçons, temps suffisant pour étudier le programme ci-dessous, tel qu'il a été fixé par l'arrêté susvisé

NOTIONS ÉLÉMENTAIRES D'ANATOMIE

1° Étude élémentaire du système osseux considéré comme base de l'appa-

Exercices militaires.

École du soldat avec l'arme.
École de section.
École d'intonation.

Tir.

Étude du fusil modèle 1874.
Appréciation des distances.
Tir à courte portée.
Tir à la cible.

Art. 7. — Le présent arrêté recevra son application à partir de la rentrée des classes 1881. Le recteur est chargé d'en assurer l'exécution.

Fait à Paris, le 3 août 1881 (1).

— Une circulaire aux recteurs, en date du 8 septembre dernier, a convoqué à Paris, pour le 26 du même mois, MM. les inspecteurs d'académie en conférence générale. Cette réunion extraordinaire qui se tiendra au Ministère de l'Instruction publique, a pour but l'examen des questions relatives à la nouvelle organisation de l'enseignement primaire.

En ce moment de transition, il importe d'établir une jurisprudence uniforme, de régler les efforts en leur donnant une direction commune, de prendre enfin des mesures d'ensemble pour que notre instruction primaire nationale reçoive d'une manière générale et efficace l'impulsion décisive que les pouvoirs publics ont voulu lui donner.

---

reil du mouvement. — Description sommaire du squelette. — Structure et développement des os. — Définition et division des articulations. — Examen raisonné des principales articulations, en spécifiant les mouvements qu'elles tolèrent ou fortifient.

2° Étude succincte du système musculaire au point de vue de l'action des organes, de la limite de leur puissance et du moyen de les mettre en œuvre pour les améliorer sans les compromettre. — Structure et mode d'insertion des muscles les plus importants. — Effets généraux des mouvements gymnastiques sur les muscles. — Indication des principaux muscles mis en jeu par chacun des exercices gymnastiques préparatoires ou appliqués.

3° Description sommaire de l'appareil circulatoire; explication simple du phénomène de la circulation.

4° Aperçu de la disposition et du fonctionnement du système nerveux.

5° Description sommaire de l'appareil respiratoire. — Explication simple des fonctions de la respiration: leur importance dans les exercices scolaires.

(1) Nous donnerons au prochain numéro l'arrêté analogue concernant les écoles normales d'institutrices.

III. — Nominations et promotions.

Ecoles normales. — *27 juillet*, — M. l'abbé Régi, vicaire à l'église primatiale de Toulouse, est nommé aumônier (2e classe) de l'école normale d'instituteurs de cette ville, en remplacement de M. l'abbé Duffaut, appelé à d'autres fonctions.

4 août. — Mlle Morel de Fos est déléguée, à titre provisoire, dans les fonctions de maîtresse adjointe à l'école normale de Blois (emploi nouveau).

17 août. — Mlle Garcin, directrice (2e classe) de l'école normale d'institutrices de Moulins, nommée par arrêté du 8 août courant directrice (1re classe) de l'école normale d'Aurillac, est nommée, en la même qualité, à l'école normale d'Épinal (Vosges) emploi nouveau).

23 août. — Un congé d'inactivité est accordé, sur sa demande, à partir du 1er octobre prochain à Mlle Provost, maîtresse adjointe à l'école normale d'institutrices de la Seine.

2 septembre. — Un nouveau congé d'un an est accordé, sur sa demande et pour raisons de santé, à partir du 13 octobre 1881, à M. Pitrois, maître adjoint à l'école normale d'instituteurs de Châteauroux.

Inspection primaire. — *5 août.* — M. Gausserand, inspecteur primaire (1re classe) à Amiens, est appelé, en la même qualité, à Melun, en remplacement de M. Laporte, qui reçoit une autre destination.

M. Laporte, inspecteur primaire à Melun est appelé, en la même qualité, à Amiens, en remplacement de M. Gausserand qui reçoit une autre destination.

M. Laporte est promu de la 2e à la 1re classe.

23 août. — Un congé d'inactivité est accordé, sur sa demande, à M. Boë, inspecteur primaire à Saint-Amand.

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — Une ordonnance royale vient de régler, pour la Bavière, le programme de l'examen à passer pour obtenir une nomination définitive au poste d'instituteur ou d'institutrice. Tous les membres du personnel enseignant primaire sont tenus de se présenter à cet examen, quatre ans après avoir subi l'examen de sortie de l'école normale ; durant ces quatre années de stage, ils n'ont pu occuper un poste dans l'enseignement qu'à titre provisoire. L'examen a lieu toutes les années en octobre, au chef-lieu de la province : il se compose d'épreuves écrites, qui durent quatre jours, et d'une courte épreuve orale. Les sujets sont les mêmes pour les instituteurs et les institutrices, dans les branches qui leur sont communes. Une note insuffisante, dans une des branches principales (religion, allemand, arithmétique et géométrie, pédagogie, musique), ou dans deux des branches accessoires (géographie, histoire, sciences naturelles) entraîne l'insuccès du candidat. Un candidat qui a échoué trois fois ne peut plus se représenter à l'examen et doit abandonner la carrière de l'enseignement.

— Les journaux allemands rapportent un cas assez remarquable. L'instituteur Fuchs, de Beendorf (Saxe prussienne), a célébré le 15 juillet dernier le cinquantième anniversaire de son entrée en fonctions ; il avait à ses côtés ses deux frères, instituteurs comme lui, et dont l'un a cinquante-quatre années de services, et l'autre quarante-neuf.

— Sur l'ordre du ministre des cultes, le conseiller intime Wätzold s'est rendu dans la Haute-Silésie (Prusse) afin d'examiner jusqu'à quel point l'usage de la langue allemande est devenu familier aux élèves des écoles polonaises et tchèques. Les résultats de l'enquête ayant été trouvés « très satisfaisants », le ministre a décidé qu'à l'avenir les ecclésiastiques de cette province seraient tenus de se servir de l'allemand pour la préparation à la première communion.

— Le ministre des cultes du royaume de Prusse a

ordonné une enquête sur la situation des instituteurs et institutrices retraités, afin de s'assurer s'il y a un *besoin réel* d'augmenter le chiffre de la somme portée au budget pour allocations et secours aux membres du corps enseignant primaire admis à la retraite! Le ministre est probablement le seul homme en Prusse dont la conviction ne soit pas encore faite sur ce point.

« Je bénis le ciel, disait dernièrement un percepteur prussien, de ce que j'ai été renvoyé de l'école normale dès ma première année d'études: car maintenant, après quarante-cinq ans de services dans l'administration, j'ai 1,700 marks de pension de retraite et la décoration de l'aigle rouge. » *(Posener Schulzeitung.)*

— Le mouvement en faveur de l'enseignement du travail manuel continue en Allemagne. Parmi les partisans de cet enseignement, les uns voudraient qu'il fût introduit à l'école primaire ; les autres se contenteraient de la création d'écoles spéciales où les élèves des écoles primaires pourraient venir quelques heures par semaine apprendre le maniement des outils usuels.

Une conférence de personnes s'intéressant à cette question a eu lieu le 13 juin dernier à Berlin, sous la présidence du professeur Biedermann de Leipzig. Étaient présents entre autres: MM. von Schenkendorff (Görlitz), Dr Lammers (Brême), Dr Böhmert (Dresde), Grünow, directeur du musée des arts industriels (Berlin), et des délégués d'une douzaine d'autres villes. L'assemblée a adopté les résolutions suivantes : « 1° La conférence estime qu'il est nécessaire que l'éducation des garçons soit complétée par l'enseignement du travail manuel ; 2° le but que poursuivra cet enseignement doit différer selon qu'il s'agit d'enfants habitant la ville ou la campagne, et selon les particularités du milieu local: ce but doit être à la fois d'une nature éducative et d'une nature pratique; 3° le point le plus important pour le moment est la formation de bons maîtres. » A la suite de cette conférence, un comité central a été formé à Brême, et a pris pour organe le journal *Nordwest*, dont le Dr Lammers est rédacteur. La princesse impériale, à qui M. de Schenkendorff s'était adressé pour lui demander son patronage, a fait répondre qu'elle prenait un vif intérêt aux efforts tentés pour généraliser l'enseignement du travail manuel, et que son

concours était acquis d'avance à tout ce qui se ferait dans cette direction.

Angleterre. — A la Chambre des Communes, dans la séance du 28 juillet. M. Burlase a posé à M. Mundella la question suivante : Étant données l'insuffisance de la somme actuellement votée par le Parlement pour les pensions d'instituteurs mentionnées à l'article 118 du Code scolaire (1), et la misère qui en résulte pour les membres âgés du personnel enseignant qui sont entrés dans la carrière entre 1846 et 1862, avec l'espoir de toucher des pensions de retraite ainsi que le stipulaient la législation alors existante, le gouvernement est-il disposé à demander l'inscription au budget d'une somme plus forte que les 6,500 livres st. qui figurent à l'article 118, et dans ce cas, quel est le chiffre qu'il se propose de réclamer ?

M. Mundella a répondu : Je serais personnellement très heureux d'être déchargé du pénible devoir de distribuer un nombre limité de pensions entre les candidats très nombreux qui chaque année demandent à être admis à la répartition d'un fonds absolument insuffisant. Mais, après le rapport fait à la Chambre par le comité Whitwell en 1872, je sens qu'il serait téméraire d'espérer que le gouvernement fût en état d'augmenter le chiffre inscrit au budget. Je promets, toutefois, que pendant les vacances cette question fera l'objet d'un très sérieux examen.

— Quelques jours plus tard, dans la séance du lundi 8 août, M. Mundella a soumis à la Chambre les chiffres du budget de l'instruction primaire pour l'année 1881-1882.

(1) Cet article 118 porte que « des pensions en nombre limité seront accordées aux instituteurs et aux institutrices qui se trouvaient en fonctions au moment où les dispositions garantissant des pensions de retraite ont été abrogées (9 mai 1862). Les postulants devront occuper un poste d'instituteur ou d'institutrice dans une école primaire publique ou une école normale, au moment où ils font leur demande; être devenus incapables, par l'âge ou la maladie, de continuer à enseigner; avoir été employés continuellement, depuis le 9 mai 1862, dans une école primaire publique ou une école normale; être recommandés par l'inspecteur royal et les administrateurs de l'école où ils sont en fonctions; être âgés de soixante ans s'il s'agit d'un instituteur, et de cinquante-cinq ans s'il s'agit d'une institutrice, sauf le cas de maladie. Le nombre des pensions qui pourront être accordées dans les deux royaumes d'Angleterre et d'Ecosse réunis est fixé comme il suit : 20 pensions de 30 livres st., 100 pensions de 25 livres st. et 150 pensions de 20 livres st., plus 400 livres st. à distribuer en secours : en tout 6,500 livres st. par an. »

et a fait en même temps connaître les bases sur lesquelles il se propose d'entreprendre la revision du Code scolaire.

Les dépenses totales de l'instruction primaire durant le dernier exercice ont été de 5.068.000 liv. st.; ces dépenses ont été couvertes de la manière suivante:

Revenus des dotations . . . . . Liv. st.	143.000
Contributions volontaires	731.000
Produit des taxes scolaires municipales. .	726.000
Produit de la rétribution scolaire	1.431.000
Allocation du gouvernement.	1.982.000
Divers..	55.000
Liv. st.	5.068.000

Pour l'exercice 1881-1882, M. Mundella demande de fixer le chiffre de l'allocation gouvernementale à 2,683,958 livres sterling.

Quant aux changements qui vont être apportés au Code scolaire, les plus importants sont les suivants:

Désormais, ce sera le chiffre de la fréquentation moyenne qui sera pris comme base pour déterminer le chiffre de la subvention à accorder aux écoles.

La disposition qui exigeait qu'un élève, pour être admis à l'examen, eût à son actif un total de 250 *présences* (d'une demi-journée), est abrogée ; tout élève ayant six mois d'inscription sera présenté à l'examen.

Les élèves des *standards* I et II ne seront plus examinés individuellement: l'inspecteur examinera seulement un nombre d'élèves suffisant pour lui permettre de se former un jugement sur la qualité de l'enseignement donné dans chacune des trois branches élémentaires, lecture, écriture et calcul.

Pour les *standards* III et au-dessus, l'examen individuel est maintenu : on tiendra compte, pour déterminer le chiffre de la subvention, non du nombre absolu des élèves qui auront passé un examen satisfaisant, mais du rapport entre le nombre des élèves qui ont effectivement passé l'examen et le nombre total de ceux qui auraient pu le passer.

Un VII[e] *standard* est ajouté aux six *standards* anciens.

Outre les trois branches élémentaires, il sera enseigné aux écoliers, groupés à cet effet en deux divisions (division inférieure, les quatre premiers *standards* ; division

supérieure, les trois derniers), des branches désignées sous le nom de *class subjects* ; ce seront : pour la division inférieure, l'anglais, plus la géographie (y compris la physique du globe) ou les sciences naturelles élémentaires, au choix ; pour la division supérieure, les mêmes sujets, ou l'histoire, ou l'une des branches faisant partie des *specific subjects*.

Les *specific subjects* (branches facultatives enseignées individuellement à un ou à plusieurs élèves) sont au nombre de neuf : algèbre, géométrie, mécanique, latin, français, physiologie animale, botanique, principes d'agriculture, économie domestique (l'anglais et la physique du globe, qui faisaient jusqu'ici partie des *specifics subjects*, sont placés maintenant dans les *class subjects* ; l'algèbre et la géométrie, qui ne formaient qu'une branche sous le nom de mathématiques, formeront désormais deux branches distinctes; l'allemand est supprimé; les principes d'agriculture sont ajoutés pour la première fois).

Les *specific subjects* ne peuvent être enseignés qu'à des élèves arrivés déjà au *standard* V. En outre, si dans une école la proportion du nombre des examens satisfaisants dans les branches élémentaires au nombre des succès possibles dans ces branches est moindre de 75 0/0, aucun élève ne sera admis à passer l'examen sur les *specific subjects*.

Aucune école ne pourra désormais avoir plus de trois élèves-maîtres *(pupil-teachers)*, quel que soit le nombre des instituteurs qui y sont attachés. Par contre, le nombre des adjoints sera calculé à proportion d'un adjoint par 60 élèves, et non plus d'un adjoint pour 80 élèves.

Un programme détaillé pour chacun des sept *standards* est annexé au projet de M. Mundella, ainsi qu'un nouveau programme de l'enseignement des travaux à l'aiguille *(Needlework schedule)*.

Mentionnons encore deux points importants : l'admission des gradués universitaires dans le corps enseignant primaire, et la réforme de l'inspectorat.

On compte par centaines, a dit M. Mundella, des gradués des universités qui cherchent quelque occupation honorable, sans pouvoir en trouver ; il est juste d'ouvrir à ces hommes la carrière de l'enseignement primaire. Tout gradué d'une université pourra désormais être nommé

instituteur adjoint, et après une année de stage sera admis à passer l'examen du brevet.

Les inspecteurs de l'enseignement primaire sont au nombre d'environ 130, assistés par un nombre égal d'inspecteurs-adjoints. Ils ne peuvent actuellement suffire à la besogne qui est exigée d'eux et qui s'accroît constamment; en outre, on se plaint d'un défaut d'uniformité dans leur manière de procéder : certains inspecteurs sont trop indulgents, d'autres sont trop sévères. La réorganisation projetée porterait remède à ces deux inconvénients, L'Angleterre et le pays de Galles seraient divisés en un certain nombre de districts, douze à quinze, à la tête de chacun desquels on placerait un inspecteur en chef; l'inspecteur en chef aurait sous sa direction plusieurs sous-inspecteurs, et ceux-ci pourraient être pris à l'avenir dans les rangs des instituteurs les plus méritants. Les inspecteurs en chef se réuniraient une fois par an à Londres afin de se concerter sur la marche à suivre; on arriverait ainsi à un système plus uniforme d'inspection et d'appréciation des écoles.

Le discours de M. Mundella a été accueilli avec beaucoup de faveur. Lord Sandon, le prédécesseur du chef actuel du département d'éducation, a fait des réserves relativement à quelques-uns des changements annoncés; mais aucune opposition formelle ne s'est manifestée, et le budget de l'instruction primaire a été voté le soir même.

— A l'occasion du discours de M. Mundella, un membre du Parlement, M. Henry Richard, a fait observer qu'il était injuste de permettre aux écoles normales, qui sont devenues de véritables établissements publics, entretenus presque entièrement aux frais de l'État, de continuer à exiger de leurs élèves la profession de foi d'une Eglise spéciale, et de fermer leur porte à ceux que leur conscience empêche de se soumettre à cette condition. La plupart des écoles normales font passer un examen sur la liturgie *(Prayer Book)* ou sur le catéchisme; cet usage est d'autant moins justifiable que les instituteurs qui seront employés plus tard dans les écoles de *School Boards* n'auront point à enseigner la liturgie ni le catéchisme; l'article 14 de l'*Education Act* interdit même formellement cet enseignement dans ces écoles; de plus, l'examen du brevet ne porte pas sur des matières de ce

genre. Il est donc contradictoire de faire dépendre l'admission des jeunes gens à l'école normale de la participation à un enseignement religieux qui n'a point de place dans le programme officiel des écoles primaires. Comme preuve de ce fait, que les écoles normales appartiennent en réalité beaucoup plus à l'État qu'aux Églises ou aux associations qui les dirigent et qui sont censées les entretenir, M. Richard cite quelques chiffres : à l'école normale de Carnarvon, la dépense totale annuelle a été de 2,227 livres st., dont 293 seulement proviennent des souscriptions privées; l'école normale des garçons de Cheltenham dépense 5,275 livres st., dont 500 seulement proviennent des souscriptions; l'école normale des filles de la même ville dépense 2,281 livres st., dont 117 seulement sont fournies par les souscriptions; à Borough Road, la part des souscriptions est de 1,390 livres st. sur un budget de 7,869 livres st.; à Battersea, elle est de 321 livres st. sur un budget de 4,172 livres st. L'État aurait donc le droit d'imposer aux écoles normales une *conscience clause* analogue à celle qui existe pour les écoles primaires, permettant aux élèves de toutes les confessions d'entrer dans n'importe quelle école normale, sans que leurs croyances religieuses puissent leur être opposées pour motiver un refus d'admission.

Un autre député, M. Fowler, trouve que les résultats obtenus jusqu'à présent dans l'instruction primaire sont loin d'être satisfaisants, malgré les dépenses que l'État et les contribuables municipaux se sont imposées. Ainsi, la statistique de la dernière année scolaire montre que sur 1,900.000 élèves examinés, 969,000 étaient des enfant âgés de plus de dix ans, qui auraient dû être présentés pour l'examen de l'un des trois *standards* supérieurs (*standards* IV, V ou VI); cependant 461,000 seulement ont été présentés dans l'un de ces *standards*, et sur ce nombre, 263,000 seulement ont passé un examen jugé satisfaisant; dans le *standard* VI en particulier, il n'y a eu que 52,625 enfants présentés, et seulement 58 0/0 d'entre ces 52,000 élèves ont subi l'examen d'une manière satisfaisante. Ce ne sont pas là des résultats dont on puisse se contenter; il y a lieu de tenir rigoureusement la main aux prescriptions édictées par le département d'éducation lui-même, qui exigent qu'un enfant de sept ans passe l'examen du premier *standard*

un enfant de huit ans celui du deuxième, un enfant de dix ans celui du quatrième, et ainsi de suite. Le niveau général de l'instruction primaire doit absolument s'élever davantage.

M. Mundella répond à M. Richard qu'il estime, comme lui, qu'aucun élève ne devrait se voir refuser l'accès d'une école normale pour cause d'opinion religieuse ; il promet d'étudier la question, et de proposer prochainement des mesures destinées à assurer la liberté de conscience. Quant au vœu exprimé par M. Fowler, M. Mundella s'y associe entièrement; mais, ajoute-t-il, « si nous voulons que les enfants anglais passent tous l'examen des six *standards*, il faut avoir le courage de faire ce qu'on fait en Suisse, en Allemagne et dans d'autres pays, et de décider que les enfants resteront à l'école de six à quatorze ans, de façon à parcourir jusqu'au bout le programme de l'instruction primaire. C'est au Parlement qu'il faut s'en prendre. et non à l'instituteur; le Parlement n'a pas jusqu'ici fait tout son devoir envers les enfants anglais. On parle toujours des nécessités de l'industrie et de la concurrence étrangère, et à cette concurrence étrangère nous sacrifions la jeune génération. Il faut retenir les enfants à l'école jusqu'à l'âge de quatorze ans. Que le Parlement ait le courage de l'ordonner. Voilà la seule réponse que je puisse faire à l'honorable M. Fowler. »

— Nous avons reçu le rapport officiel du surintendant des écoles de l'île Maurice (l'ancienne Ile de France) pour l'année 1880. L'île comptait, pour une population estimée approximativement à 160,000 habitants, 38 écoles primaires entretenues par le gouvernement, avec 5,077 élèves, et 75 écoles privées subventionnées. Les écoles de cette seconde catégorie comprennent 41 écoles de langue française, 13 écoles de langue anglaise, et une école indienne; la population de ces écoles privées est de 4,316 élèves, dont 3,488 catholiques, 673 anglicans, et 155 non conformistes.

L'organisation est à peu près la même qu'en Angleterre : le programme est distribué en six *standards*, et les subventions sont allouées aux écoles à raison de la fréquentation moyenne et des résultats constatés à l'examen.

Autriche. — Nous avons parlé à diverses reprises du conflit qui a éclaté il y a plusieurs mois entre le Dr Dittes,

directeur du *Pædagogium* ou école normale primaire de Vienne, et la majorité du Conseil municipal de Vienne. Ce conflit vient de recevoir enfin une solution : M. Dittes a été mis à la retraite avec une pension de 2,700 florins, et l'école normale sera réorganisée sous une nouvelle direction.

Dans le dernier numéro de sa revue mensuelle *Pædagogium*, le Dr Dittes annonce qu'il publiera prochainement l'histoire de l'établissement qu'il a dirigé avec succès pendant treize ans, et qui avait dû à son enseignement une notoriété européenne.

— L'association scolaire tchèque *Matice Opaoska* avait sollicité l'autorisation de créer un gymnase tchèque dans la ville de Troppau (Silésie autrichienne) ; le ministre de l'instruction publique, par une décision en date du 14 juillet a refusé l'autorisation demandée.

— L'école réale fondée à Serajevo, capitale de la Bosnie, par le gouvernement autrichien, vient d'achever la seconde année de son existence, avec 11 professeurs et 101 élèves. Ceux-ci se répartissent, quant à la nationalité, de la manière suivante : 74 Serbes, 18 Espagnols, 6 Allemands, 2 Magyares, et 1 Français ; sous le rapport religieux, on a compté 39 catholiques romains, 26 grecs orthodoxes, 21 israélites, 12 mahométans, et 3 protestants. Le plus grand nombre des élèves ont fait des progrès satisfaisants. L'école est installée dans un bâtiment neuf, que le gouvernement a fait construire pour elle. Les professeurs ont organisé, pendant l'hiver, des confrences populaires publiques; cet essai a très bien réussi, et les conférences, au nombre de sept, ont été suivies par un nombreux auditoire.

Belgique. — Le Congrès annuel de la Fédération des instituteurs belges a dû avoir lieu à Anvers du 4 au 7 septembre. L'ordre du jour portait les questions suivantes :

1° Examen des articles 7 et 8 de la loi du 6 mai 1876, concernant les pensions de retraite;

2° Discussion des moyens d'exécution du nouveau programme de l'enseignement primaire : le matériel nécessaire, les méthodes à suivre, la manière en laquelle les instituteurs peuvent se préparer à enseigner les nouvelles branches ;

3° Par quels moyens peut-on assurer la fréquentation des cours d'adultes?

4° Quelles devraient être les conditions à remplir pour obtenir les titres d'instituteur en chef, d'inspecteur primaire, et de professeur d'école normale?

— La série des dispositions réglementaires destinées à compléter la loi organique du 1er juillet 1879 sera bientôt achevée. Un nouveau règlement général concernant les écoles normales primaires a été publié en date du 15 juillet dernier; nous en résumons ci-dessous les points essentiels :

Les institutions d'enseignement normal sont de deux espèces : les *écoles normales* proprement dites, où la durée du cours d'études est de trois ans, et les *cours normaux* adjoints à des établissements d'instruction moyenne dirigés par l'État : ces cours portent le nom de *sections normales*, et les études y sont organisées sur le même pied que dans les écoles normales.

Dans un certain nombre d'écoles normales il sera institué un cours facultatif de quatrième année, sous le nom de *classe de perfectionnement*, en faveur des élèves qui ont obtenu le diplôme d'instituteur.

L'enseignement dans les écoles normales comprend :

1. La morale;

2. Des notions de psychologie, la pédagogie et la méthodologie, l'histoire de la pédagogie dans ses rapports avec l'école populaire (période moderne et période contemporaine);

3. L'étude approfondie de la langue maternelle, y compris des notions d'histoire de la littérature;

4. L'étude d'une seconde langue (le français, le flamand ou l'allemand, suivant les localités);

5. Les principaux faits de l'histoire générale, et l'histoire détaillée de la Belgique;

6. La géographie et la cosmographie;

7. Les éléments des mathématiques, savoir:

a. L'arithmétique, l'algèbre jusqu'aux équations du second degré inclusivement, la géométrie plane, la géométrie dans l'espace et des notions de topographie, dans les écoles d'instituteurs;

b. L'arithmétique, les premiers éléments de l'algèbre,

la géométrie et des notions de topographie, dans les écoles d'institutrices;

8. Les éléments des sciences naturelles;

9. L'hygiène;

10. Des notions d'arboriculture, d'agriculture et d'horticulture dans les écoles d'instituteurs, — des notions d'économie domestique dans les écoles d'institutrices;

11. L'écriture et la tenue des livres;

12. Les éléments du droit constitutionnel et administratif, du droit commercial et de l'économie sociale;

13. Le dessin;

14. La musique vocale;

15. La gymnastique;

16. L'étude essentiellement pratique des premiers éléments de la langue allemande ou de la langue anglaise, dans le but de préparer les élèves à acquérir par eux-mêmes la connaissance de l'une ou l'autre de ces deux langues, après leur sortie de l'école normale;

17. Des travaux manuels à l'atelier dans les écoles d'instituteurs, et les travaux à l'aiguille, y compris la coupe et la confection des vêtements ordinaires, dans les écoles d'institutrices.

A la fin de chaque semestre de la première année d'études, les élèves subissent un examen; les résultats combinés de ces deux examens décident de l'admission des élèves à la deuxième année d'études. A la fin de cette deuxième année, les élèves subissent l'examen d'aspirant-instituteur; et à la fin de la troisième année, l'examen d'instituteur. Nul n'est admis à la classe de perfectionnement s'il n'est porteur du diplôme d'instituteur. Les élèves qui ont terminé les études de la classe de perfectionnement passent un examen de sortie à la suite duquel ils peuvent recevoir un certificat de fréquentation de la classe de perfectionnement.

Le personnel enseignant comprend un directeur et des professeurs, dans les écoles normales d'instituteurs; une directrice, des régentes et des professeurs dans les écoles normales d'institutrices; de plus, des maîtres et maîtresses d'études, des instituteurs et des institutrices pour le service de l'école d'application.

Canada. — Le rapport du surintendant de l'instruction publique de la province de Québec (Bas-Canada), M. Gédéon

Ouimet, pour l'année 1879-1880, constate une légère diminution dans le nombre des élèves, bien que le nombre des écoles ait augmenté ; voici les chiffres qu'il donne :

	1878-1879	1879-1880.
Maisons d'école	3.948	4.013
Nombre d'élèves.	239.808	234.705
Fréquentation moyenne . . .	183.740	180.315

Au nombre des réformes que le surintendant considère comme urgentes, il place les suivantes : la fixation, par la loi d'un minimum de traitement pour les instituteurs ; la détermination du chiffre de ce traitement est aujourd'hui laissée à l'arbitraire des municipalités ; — l'augmentation du nombre des inspecteurs primaires, qui sont actuellement au nombre de 36, et la création de deux postes d'inspecteurs généraux ; — la réforme des « bureaux d'examinateurs » chargés de délivrer les brevets de capacité ; ces bureaux se sont montrés jusqu'ici beaucoup trop indulgents ; il est nécessaire d'élever le niveau de l'examen et de n'admettre dans la carrière de l'enseignement que des personnes réellement capables.

Espagne. — M. Albareda, ministre de l'instruction publique, a fait mettre à l'étude la question du payement des instituteurs : il s'agit, d'abord, de faire verser dans le plus bref délai possible les arrérages que les municipalités doivent aux instituteurs pour mensualités échues ; puis d'assurer pour l'avenir la régularité du payement des traitements. Il est question de charger les percepteurs des contributions du service de ce payement. M. Riaño, directeur général des contributions, a élaboré trois projets différents, que le conseil des ministres examinera pour adopter celui qui sera trouvé le plus pratique. En tout cas, une chose est assurée : c'est que l'instituteur touchera son traitement dans la localité qu'il habite, et que les municipalités auront à faire les versements relatifs à ce service entre les mains de l'administration des finances. La réforme dont il s'agit sera mise en vigueur à partir de janvier prochain.

États-Unis. — Les étudiants chinois qui avaient été envoyés aux États-Unis pour y faire leur éducation ont reçu l'ordre de revenir. Il paraît qu'un fonctionnaire chinois de haut rang, chargé de faire un rapport sur la

situation et les progrès de la mission chinoise à Hartford, a été scandalisé de ce qu'il a vu : ses jeunes compatriotes s'étaient américanisés à un degré alarmant, et quelques-uns d'entre eux avaient même renoncé à porter la tresse. Il a aussitôt écrit à Pékin une lettre dans laquelle il condamnait dans les termes les plus vifs les allures adoptées par la mission, ajoutant que les établissements scolaires d'Amérique ne donnent pas une éducation industrielle pratique. Le principal objet que s'était proposé le gouvernement chinois, en envoyant cette mission aux États-Unis, était de créer un corps d'ingénieurs indigènes capables d'établir en Chine un système complet de tissage mécanique pour le coton, la laine, etc. ; et nulle part aux États-Unis on ne trouve d'enseignement technique de ces branches spéciales. Les étudiants devront donc retourner en Chine ; mais il est probable que la plupart d'entre eux seront ultérieurement envoyés en Angleterre, en Allemagne et en France pour y suivre les cours des écoles techniques.

Hollande. — L'association qui a pris pour devise *Une école avec la Bible*, et qui s'est constituée à l'occasion du pétitionnement organisé il y a trois ans contre la loi libérale sur l'instruction primaire, a envoyé au roi une adresse de protestation contre l'école neutre telle que la loi l'a organisée.

— La décision de la députation provinciale du Brabant-Septentrional, qui avait interdit à M. J.-H. van Willigen, instituteur à l'école publique de Gravemoer, d'accepter les fonctions d'ancien d'église et de membre du conseil de paroisse, a été annulée par décret royal, attendu que la loi ne fait pas de distinction entre les fonctions ecclésiastiques et les autres fonctions publiques, et qu'il n'y a donc pas incompatibilité entre l'emploi d'instituteur et celui de membre du conseil de paroisse.

Italie. — Dans la discussion du budget de l'instruction publique, le ministre, M. Baccelli, a fait la déclaration suivante : « Je pense que les universités et les instituts royaux supérieurs doivent devenir autonomes, au point de vue de l'administration, des études, de la discipline ; livrés à une noble émulation, ils rivaliseront dans la glorieuse arène de la science, et pourront voir renaître ainsi ces

jours où nos universités du moyen âge étaient des foyers de savoir admirés du monde entier.

« L'instruction secondaire, soit classique, soit technique, doit être remise aux provinces, aux communes.

« L'instruction populaire enfin, la véritable école du peuple, qui n'existe pas encore, doit être instituée dans toute l'Italie aux frais du gouvernement. Cet enseignement, d'une importance suprême, doit, pour être efficace, être donné aux jeunes gens de seize à dix-neuf ans, et comprendre deux cycles distincts, l'un d'instruction, l'autre d'éducation complétant le premier. Le cycle éducatif ne peut avoir pour objet et pour moyen d'action que la gymnastique militaire généralisée. Alors nous donnerons tous les trois ans à la patrie 750,000 jeunes gens capables de soutenir au besoin l'armée, et préparés à y entrer. »

Les dépenses votées pour l'instruction publique s'élèvent à 33,740,772 francs, dont 4,842,000 francs seulement pour l'instruction primaire.

— La province de Turin, avec une population de 972,986 habitants, comptait, en 1878, 81,630 enfants d'âge scolaire, dont 74,574 satisfaisaient à l'obligation. Ses 138 salles d'asile recevaient 20,295 enfants ; ses 3,007 écoles primaires du jour recevaient 65,804 garçons et 62,124 filles, en tout 127.928 élèves. Les écoles du soir et du dimanche pour les adultes, au nombre de 766, comptaient 20,832 élèves masculins et 12,069 élèves féminins. L'école normale d'instituteurs de Pignerol avait 51 élèves, et l'école normale d'institutrices de Turin, 168 ; en outre, les pensionnats primaires de filles *(convitti femminili)* comptaient 6,128 élèves. Le total des dépenses pour cet exercice a été de 2,124,856 francs.

— Le ministre avait fait placer à l'ordre du jour des conférences pédagogiques qui ont eu lieu dans le courant d'août les deux questions suivantes :

1. Ne paraît-il pas convenable que celles des écoles élémentaires qui ont pour but de préparer les enfants aux études *secondaires*, et qui pour cette raison pourraient être appelées écoles *primaires*, soient rendues distinctes, dans leur méthode et leur organisation, des écoles élémentaires dont le but est de fournir à l'enfant les connaissances et l'éducation qui préparent à la vie pratique l'homme et le citoyen ?

En d'autre termes : les écoles *primaires* ne doivent-elles pas être organisées d'une autre façon que les écoles *populaires?*

Les lois, les règlements et les programmes en vigueur montrent que la préoccupation dominante du législateur, et en général de tous ceux qui sont appelés à exécuter la loi, a été de préparer aux études supérieures.

Les besoins spéciaux de notre pays, les conditions politiques et sociales dans lesquelles se trouve l'Italie, permettent-ils encore que cette préoccupation continue à dominer dans l'organisation de l'école élémentaire?

2. De quelle façon l'école élémentaire pourrait-elle être réorganisée pour favoriser à la fois l'acquisition de la culture intellectuelle indispensable à tout citoyen, et l'acquisition des habitudes de travail?

— La conférence pédagogique de Pérouse a voté, par 120 voix contre 11, la remise des écoles primaires à l'État; et par 110 voix contre 1, elle a émis le vœu que l'enseignement primaire fût exclusivement confié à des maîtres laïques.

— On prépare au ministère de l'instruction publique un nouveau règlement et un nouveau programme pour les écoles normales, destinés à continuer et à compléter la réforme commencée par le programme du 30 septembre de l'an dernier.

— Un correspondant de la *Gazzetta d'Emilia* prête à M. Baccelli un projet des plus extraordinaires. Voici ce qu'on lit dans le journal en question: « On nous écrit de Rome que le ministre de l'instruction publique doit présenter au parlement, en novembre prochain, un projet de loi aussi neuf que hardi concernant l'enseignement obligatoire. Partant de ce double point de vue, qu'une loi n'est juste que lorsqu'elle s'applique à tous, et que l'instruction nécessaire à chaque citoyen doit correspondre à la place qu'il occupe dans la société, le ministre partage les Italiens en cinq groupes: 1° les paysans et les ouvriers; 2° les industriels, commerçants et artisans; 3°, 4°, et 5°, les propriétaires fonciers, divisés en trois catégories d'après le chiffre de la rente de leur propriété: de 2,000 à 10,000 fr., de 10,000 à 20,000 fr., et enfin au-dessus de 20,000 fr. Pour les citoyens du premier groupe, l'ensei-

gnement obligatoire sera celui des deux classes inférieures de l'école élémentaire ; pour ceux du second groupe, ce sera l'enseignement des deux classes supérieures de cette école ; ceux du troisième groupe devront avoir suivi les cours d'un gymnase ou d'une école technique ; ceux du quatrième groupe, les cours d'un lycée ou d'un institut technique ; ceux du cinquième groupe enfin devront s'inscrire à l'une des facultés de nos universités, et, après avoir reçu le diplôme de docteur, ils seront tenus de voyager à l'étranger pendant deux ans. Les citoyens des quatrième et cinquième groupes qui, arrivés à un certain âge, n'auront pas passé d'une manière satisfaisante les examens de sortie des établissements dont ils ont l'obligation de suivre les cours, seront privés de certains droits civils et politiques, et auront à payer une amende égale au quart de leur fortune. Les nobles qui ne satisferaient pas à l'obligation scolaire perdront leur titre de noblesse. »

Ce projet nous paraît ressembler beaucoup plus aux rêveries du législateur de Salente qu'aux conceptions d'un homme d'État : aussi doutons-nous fort de son authenticité.

Suisse.—Le Congrès des amis des jardins d'enfants, qui s'est réuni à Saint-Gall les 1er et 2 août, a été présidé par M. le doyen Mayer, de Saint-Gall. Un rapport lu par M. Küttel, directeur des écoles à Lucerne, a constaté qu'il existe des jardins d'enfants dans onze cantons ; c'est à Genève que l'institution est le plus florissante : on compte dans ce canton 55 jardins d'enfants placés sous la surveillance de l'État avec une population de 3,072 élèves. Mais en somme les doctrines de Frœbel ont jusqu'ici fait assez peu de progrès en Suisse.

La création d'une Société suisse des jardins d'enfants a été décidée, et un comité a été élu pour mettre ce projet à exécution.

L'Éditeur-Gérant : Ch. Delagrave.

PARIS. — IMPRIMERIE CHAIX, 20, RUE BERGÈRE. — 18384-1.

REVUE PÉDAGOGIQUE

LES ÉCOLES MATERNELLES

ET LE DÉCRET DU 2 AOUT 1881.

(Suite) (1).

« TITRE II

» *Art. 12.* — Dans les écoles maternelles publiques, les enfants seront divisés en deux sections suivant leur âge et le développement de leur intelligence. »

» *Art. 13.* — Les principes d'éducation morale seront donnés dans les écoles maternelles publiques, non sous forme de leçons distinctes et suivies, mais par des entretiens familiers, des questions, des récits, des chants destinés à inspirer aux enfants le sentiment de leurs devoirs envers *la famille, envers la patrie, envers Dieu.* Ces premiers principes devront être indépendants de *tout enseignement confessionnel.* »

Le sujet des entretiens, des questions, peut facilement être tiré des petits événements du jour, ressortir de la leçon d'histoire naturelle, et trouver aussi bien place durant les intervalles très longs qui séparent les classes ou dans le temps qui les précède que durant la classe même. Les récits porteront : Art. 21 : 1° sur les grands faits de l'histoire nationale ; 2° sur les leçons de choses.

(1) Voir le nnméro de septembre 1881.

Qu'entend-on par les grands faits de notre histoire quand il s'agit de les raconter à des enfants de 6 ans, chez qui l'idée de *nationalité* ne peut exister que si, partant de la famille qu'ils connaissent et passant à un groupe de familles formant un quartier ou une commune, on s'étend aux quartiers ou aux communes voisines, qui n'ont ni le *même nom*, ni la *même école*, ni le *même maire*, ni la *même gare*, etc., etc.? Ils pourront ainsi comprendre qu'on aime sa famille, sa maison, le lieu où l'on vit; qu'on ne veut pas le quitter; qu'on se bat pour le défendre; et qu'on aime mieux mourir que de le céder à d'autres, qui sont des étrangers. C'est l'idée de la patrie qui doit se dégager de cette partie de l'enseignement, bien plutôt que la connaissance de faits militaires. Ceux-ci ont eu le plus souvent des causes qui n'avaient rien de patriotique, et leurs résultats, même avec la victoire, ont été souvent aussi sans action sur le progrès de la civilisation. Il est une partie de notre histoire qui reste toujours dans l'ombre des batailles : c'est celle du travail de treize siècles, pour amener cet ouvrier des villes à choisir l'état qui lui convient, le paysan à cultiver librement son champ, la rue à être pavée, la ville à être éclairée, l'enfant à avoir un livre, la famille à recevoir une lettre de l'absent et pour une somme insignifiante; les jeunes gens à servir tous leur pays, sans que quelques-uns seulement soient soumis à la loi du bon plaisir; la même monnaie à être échangée contre des denrées soumises aux mêmes poids, aux mêmes mesures; le travail fait en échange d'un salaire librement débattu; la police organisée pour protéger la société pendant qu'elle travaille; l'hygiène publique veillant aussi à la sécurité de tous; les canaux creusés; les routes tracées;

les propriétés délimitées; les produits nouveaux introduits tout le long de notre histoire par nos rapports avec les autres nations, etc., etc. — Ou je me trompe fort ou l'enfant prendra ainsi une bien plus haute idée de sa patrie qui est, *dans sa langue, dans son organisation* et *dans ses produits*, l'œuvre de tant d'hommes et de tant de labeurs, que par le récit de combats qu'il ne peut comprendre ni *dans leurs causes, ni dans leurs moyens, ni dans leurs conséquences*. Qu'on leur donne la seconde place, et qu'on attire un peu l'attention de l'enfant sur ce dont il jouit ou peut jouir par cela seul qu'il est né Français.

Si quelque souvenir historique se rattache à la ville, au village où l'on vit, soit par l'un de ses enfants, soit, et cela se rencontre dans les deux tiers des communes, par quelque vieux monument, quelque légende, cet événement doit l'un des premiers prendre place dans les récits. Nous l'avons dit, c'est toujours de l'idée concrète qu'on doit se rapprocher dans les premières leçons de l'école.

Les chants. — Nous répéterons ici, ce que nous disons tout le long de notre route : l'enfant auquel on apprend les paroles d'un chant, sans qu'il les ait vu écrire au tableau noir, *les unes après les autres*, de manière à les comprendre bien distinctes, arrive à se les représenter coupées ou liées telles que les coupe le rythme et cela devient alors pour lui la chose la plus incompréhensible. Chaque fois que j'ai demandé qu'on récitât les premières paroles du chant, j'ai été frappée de la manière bizarre et hors de tout sens commun dont les enfants les scandaient. — Un exemple.

Pauvre petit ver à soie,
Sorti de l'œuf faible et nu.

Tous les enfants *disent et comprennent:* sorti de l'œuf fait, — blénu — est pour eux la fin du vers. (J'ai renouvelé plus de vingt fois cette expérience dernièrement, et j'en pourrais citer bien d'autres!) Le sens général leur échappe presque toujours.

Le sujet du chant doit servir de *texte à un récit*, à un entretien; puis il doit être appris avec intelligence et lu au tableau par tous ceux qui en sont capables. — Ce sera bien long, me dit-on. Rien ne nous presse à l'école maternelle : faisons bien d'abord, et gagnons du temps après.

Ces observations deviennent d'autant plus importantes que le chant est considéré comme un moyen d'instruction morale. Il est puéril de dire que ce n'est pas sur la partie musicale qne l'on compte.

Ce qui nous fait complètement défaut, c'est un recueil approprié, par la musique, les idées et les expressions, à d'aussi jeunes enfants. Espérons que des besoins nouveaux créés par ce règlement sortiront des œuvres nouvelles.

Les entretiens, les récits et les chants sont destinés à inspirer aux enfants le sentiment de leurs devoirs envers la famille, la patrie et envers Dieu, et ces principes seront indépendants de tout enseignement confessionnel; c'est-à-dire ne s'appuieront sur aucune des formules dogmatiques (catéchisme, commandements de Dieu et de l'Église, etc., etc.), sur aucun symbolisme propre à une religion plutôt qu'à une autre.

L'enseignement public religieux est réservé aux ministres des différents cultes, nommés et payés par l'État; comme l'enseignement public sur tout ce qui touche aux sciences, aux lettres, aux arts, est donné par des profes-

seurs, des instituteurs ou institutrices, également nommés et payés par l'État.

« *Art. 14.* — Les connaissances sur les objets usuels comportent des explications très sommaires sur le *vêtement*, l'*habitation* et l'*alimentation*, sur les *couleurs* et les *formes*, sur la *division du temps*, les *saisons*, etc. »

« *Art. 19.* — Les éléments d'histoire naturelle comprennent la désignation des parties principales du corps humain, des notions *sur les animaux les plus connus, les végétaux et les minéraux usuels*.

» Cet enseignement est donné à l'aide d'objets réels et de collections formées autant que possible par les enfants et les maîtresses. »

Nous réunissons ces deux articles parce que, dans l'application, ils se tiennent, s'enchevêtrent de façon à ne pouvoir être séparés. En effet, ces explications sur les objets usuels reposent toutes sur les produits naturels et sur les produits industriels, et aboutissent toutes à l'emploi que nous en faisons, pour vêtir notre corps, l'abriter ou le nourrir.

Ces connaissances devront se borner à l'étude du nom, de l'usage, de la forme et de la couleur pour les plus jeunes; chaque partie de son vêtement est familière à l'enfant ainsi que son usage, tandis que le nom lui échappe ; il sait où se place son soulier, mais les mots de pied et de soulier ne lui arrivent pas ensemble. Nous pensons donc que l'étude du vêtement doit, pour les plus petits, se rattacher à celle des parties du corps qu'il protège. L'analogie des formes, celle des proportions, rendra ce travail fécond en exercices de langage et d'observation. C'est ainsi que la manche du

tablier sera rapprochée d'un bras plus long, plus court, plus gros, etc.

Le *nombre* interviendra forcément, et l'idée en sera mieux comprise si elle s'applique à quelque objet concret; il est évident qu'en voyant, en vous entendant nommer *1* manche, *1* bras, les *2* manches ou les *2* bras, les enfants apprendront mieux à distinguer le nombre *1* du nombre *2* qu'en comptant de *1* à *100*, comme ils le font aujourd'hui dans maintes écoles, sur un ton nasillard, traînant, monotone, dont ils ont tant de peine à se défaire plus tard.

Pour les plus grands, l'étude s'étendra à la matière de l'objet, mais à la matière telle qu'elle se présente à l'œil, pour passer à la matière première et à sa transformation.

C'est en cela surtout que les directrices devront être sobres de détails et renoncer à cet emploi si exagéré, je devrais dire si déplacé, des termes scientifiques ou emphatiques qui surchargent leurs leçons aujourd'hui (1). On se croit obligé de parler « comme un livre ».

Le langage usuel, simple, familier et correct, celui de la conversation, est précisément ce qui, en principe, caractérise la leçon de chose.

Indépendamment de l'objet réel qui fait le sujet de la leçon, les directrices doivent avoir à leur portée *le tableau noir*. Il n'est pas d'enseignement possible sans cela (et que d'écoles maternelles n'en possèdent pas)! Le nom de l'objet y sera écrit, par la maîtresse ou par un enfant,

(1) Ce ne sont pas les directrices que nous critiquons, mais bien les manuels français et étrangers, qu'aucune difficulté de science ou de langage ne semble effrayer. Il nous est pénible de voir tant de directrices user le meilleur de leur temps et de leur zèle à apprendre par cœur des définitions ou des nomenclatures au moins inutiles.

après avoir été dit et correctement prononcé ; celui de sa forme, de sa couleur, de ses propriétés, etc. ; de telle façon que, la leçon finie, *le sommaire s'en trouve au tableau noir*. Que les enfants le lisent, et, nous ne croyons pas trop demander, l'écrivent. Nous aurons ainsi éveillé et fixé l'attention et fait une étude de langage écrit et parlé, d'orthographe, d'usage, etc.

Le règlement dit : *explications très élémentaires*. Il ne s'agit donc pas d'entrer dans tous les détails de la fabrication *du vêtement*. L'école maternelle n'est pas destinée à *l'étude des sciences appliquées*. L'enfant distinguera le drap de la toile, saura que l'un est de la laine, l'autre du coton ou du chanvre transformé; qu'on lui indique la provenance de ces matières, leur effet au point de vue de la chaleur, etc., etc. Qu'aux notions résultant de l'observation on ajoute celles que j'appellerai : de simple bon sens, et l'on sera resté dans les termes et dans l'esprit du règlement.

Nous avons indiqué le nom, l'usage, comme devant appeler tout d'abord l'attention de l'enfant, tandis que l'ordre consacré est : la couleur, la forme, l'usage, la matière, la provenance. Cet ordre indiqué par la plupart des manuels, pour être plus logique peut-être, puisque c'est par la couleur et par la forme qu'un objet est sensible, est pourtant dans mille cas opposé au bon sens, non moins qu'à la pédagogie, qui veut que l'on prenne pour point de départ, les connaissances de l'enfant, que l'on aille « du connu à l'inconnu ».

Par exemple, montrant un chapeau à l'enfant, faudra-t-il lui en parler comme d'un objet inconnu, d'une chose extraordinaire dont il ne comprendra l'usage qu'après l'avoir étudié dans sa couleur et dans sa forme? Mais l'enfant de

deux ans ne se trompe pas sur cet usage et les différences de couleur, de forme ou de proportion ne modifieront pas l'idée qu'il en a.

L'adoption d'un ordre rigoureux pour un enseignement qui ne doit pas être théorique, donne les résultats les plus faux, les démonstrations les plus bizarres. Ici, c'est la forme (une balle par exemple), là c'est la couleur (une fleur), ailleurs c'est l'usage que l'enfant connaît : c'est là le point de départ. Prenons un verre par exemple ; qu'il soit en cristal bleu, rouge ou vert, grand ou petit, à pied ou sans pied, uni ou à facettes, que ce soit même un gobelet de fer blanc ou de faïence, une timbale de vermeil, il est évident que l'idée par laquelle vous serez le plus rapidement en contact avec l'enfant sera celle de l'usage, et que, s'il a soif, il n'hésitera pas à prendre un de ces objets de préférence à tout autre.

Cette idée d'un usage commun sera due, il est vrai, à l'analogie des formes, mais c'est précisément de cet usage commun que naîtra l'idée nette de la forme, de la capacité, etc.

L'habitation est un vaste sujet d'étude :

Commencera-t-on par l'intérieur ou l'extérieur, par la maison ou par le mobilier ? Le banc, la table, la chaise, la porte, la fenêtre, le mur, sont certainement plus accessibles à l'enfant que la maison dans son ensemble, ce qui n'empêche que ses allées et venues de chez lui à l'école, de la classe à la cour, ne permettent de lui faire facilement distinguer la maison et son usage. Le plus petit nommera, en les indiquant, les différentes parties de la maison et du mobilier de l'école d'abord, de la maison qu'il habite ensuite.

Pour les plus grands, l'étude de l'habitation va se lier à

celle des minéraux usuels, des bois de construction, par conséquent des principaux arbres de nos contrées, puis à celle d'un grand nombre de métiers, d'industries. Ces trois termes de vêtement, d'habitation, d'alimentation, sous leur air de grande simplicité, cachent la science universelle, les œuvres de l'humanité tout entière. Où s'arrêteront les directrices ?... Aux *limites de l'observation, de la recherche possible à l'enfant.* Les plus petits ont nommé le toit : les plus grands trouveront que le toit peut être couvert de tuiles, d'ardoise, de paille, de zinc, de planchettes, de pierres minces et plates, de verre....

Le plus petit a nommé le mur ; le plus grand cherchera avec quoi on peut bien faire un mur. Il trouvera facilement la pierre, la brique, les cailloux agglomérés, les planches, la terre battue, le fer, le verre même. Il fera des applications à l'école et aux principaux édifices de la commune. Quant à la théorie de la maçonnerie, de l'architecture plutôt, à l'étude technique de la préparation des matériaux et des outils qu'elle nécessite, des années ne suffisent pas à ce travail de mémoire si infructueusement tenté à la salle d'asile ! Il ne s'agit pas *de tout apprendre* à un enfant de 7 ans, d'en faire un dictionnaire universel ambulant ; il s'agit de l'intéresser à tout ce qui existe autour de lui. C'est l'habitation dans ses parties principales et dans ses détails pratiques de porte, de fenêtre, d'escalier, de cave, de grenier, de cheminée, etc., qu'il doit regarder. Que lui importent *les lambourdes, les faîtages, les pannes, l'huisserie, la varlope,* etc., etc., et tant d'autres choses que, non sans peine assurément, on fait entrer dans une leçon sur l'habitation ? joignez plutôt à cette étude sommaire *l'histoire de la maison.* Il y a dans chaque enfant un petit Robinson. Comment ferait-il

pour se construire une maison, s'il était avec quelques camarades dans une forêt? Il aura bientôt imaginé la maison de bois, type primitif des nôtres. Mais il n'y a pas de forêt, il est dans un pays de montagne? Il creusera la montagne, soyez en sûres : voilà la caverne des premiers hommes. Et les soldats qui sont en marche, qui arrivent dans une petite commune où il n'y a pas assez de maisons pour eux; ils ne resteront que quelques jours; vont-ils coucher à la belle étoile? Les enfants auront de la peine à trouver la tente des peuples pasteurs, mais ils y arriveront encore par celles des magasins, ou même des chevaux de bois...

Et l'histoire de la fourchette n'est-elle pas indiquée par l'abus que l'enfant fait de sa main ?...

Et la pierre ou le tronc d'arbre sur lequel il s'asseoit, n'est-ce pas la chaise passant par le tabouret ? Vous lui montreriez ainsi le travail des hommes dans son *perfectionnement*, fruit du temps, de l'intelligence et de la persévérance.

L'*alimentation* termine la série : bien des personnes peut-être s'en étonneront, disant : la chose essentielle à l'homme avant le vêtement, avant l'habitation, celle qui est de tous les temps et de tous les climats et doit par conséquent passer la première, c'est l'alimentation. L'ordre logique n'est pas toujours d'accord avec l'ordre pratique. L'aliment est ce qui peut le moins, dans toutes ses variétés, se présenter à l'école. Il faut donc pour s'en occuper, que l'enfant soit capable de mettre un peu de suite dans ses idées, de raisonner, de se souvenir. Les explications devront porter sur les aliments les plus usuels, comme le pain, la viande, les œufs, les légumes, les fruits, les boissons... qu'il distingue ceux qui ont besoin de cuisson, c'est suffisant.

Nous avons entre les mains un recueil de leçons de choses qui a eu un certain succès et qui contient de nombreuses recettes de cuisine et de pâtisserie! Les leçons sur les légumes et les fruits seront d'autant plus utiles, intéressantes, qu'elles coïncideront avec les saisons et avec les produits principaux du pays.

L'*étude des couleurs* doit commencer par l'observation d'objets de couleurs vives, bien tranchées, et simples dans leurs formes : des bandes de papier, des rubans, des morceaux d'étoffe, des balles, des fleurs comme le bouton d'or, la pivoine, le lis, etc. Là encore, l'enfant n'arrive pas sans notions. Depuis longtemps il voit, depuis longtemps les couleurs les plus diverses passent devant ses yeux. Il faut qu'il s'habitue à les désigner par leur nom, à les reconnaître dans les objets qui l'entourent. Qu'il apprenne à les combiner harmonieusement au moyen de laines, de papiers, de jetons, etc. Qu'il distingue le bleu pâle du bleu foncé, le rouge clair du rouge foncé, qu'il sache nommer un objet en en indiquant la couleur, n'est-ce pas déjà beaucoup? Mais la distinction des couleurs simples et des couleurs composées, leur origine, le spectre solaire et les rayons lumineux, en un mot la théorie de la lumière (qui est un sujet courant à la salle d'asile), sont-ce des sujets abordables pour des enfants? Les directrices ont-elles, peut-on exiger qu'elles aient, des connaissances acquises qui leur permettent d'être toujours d'accord avec la science pratique? C'est ainsi que, sur la foi des manuels, elles affirment par exemple, que le drap rouge dont nos soldats sont vêtus est teint par la garance. Il peut l'être, il l'a été, mais la garance a disparu des cultures industrielles devant les découvertes de la chimie. Il en est de même pour bien d'autres couleurs. Qu'on laisse donc

à des professeurs spéciaux un enseignemen purement scientifique et que nos directrices restent dans le domaine pratique. Elles y gagneront en lucidité et les enfants en bon sens.

L'*étude des formes* est, avec celle des couleurs, l'exercice sensible par excellence. Longtemps théorique (nous entendons journellement réciter la définition du dessin linéaire et celle des principales figures géométriques), les jeux adaptés par Frœbel à cette étude, l'ont heureusement rendue pratique, intuitive. L'ensemble de ces procédés d'enseignement désignés sous le nom de *Méthode Frœbel* est l'application de ce principe : l'esprit n'acquiert de connaissances que par l'intermédiaire des sens. Il est un moment initial où aucun point de comparaison n'existe dans l'esprit de l'enfant ; les balles, les cubes, les cylindres, les bâtonnets, etc., habilement, maniés et observés, vont en créer, vont donner des images nettes, vives, exactes, sur lesquelles on élèvera une œuvre plus complète d'éducation sans crainte d'effondrement.

Rien dans ces jeux, dans ces *dons* n'est nouveau ; nous avons tous construit des maisons avec des cubes, des dames, des cartes ; tous fait des fleurs et des animaux par le piquage ; tous eu des jeux de patience, etc., fait des dessins avec des jetons ou des pains à cacheter, enfilé des perles, plié ou découpé du papier, fait des pâtés dans le sable, etc., etc., dessiné avec les crayons de couleur, etc. ; les enfants des campagnes font avec des joncs verts des chaises, des hochets, des corbeilles charmantes.... L'universalité et l'ingéniosité de ces utiles créations, le plaisir que tous les enfants y trouvent, les avaient depuis longtemps désignées comme des moyens l'instruction ; c'est ainsi qu'un savant français trop oublié dans nos écoles,

Allizeau (1812) avait composé « des jeux instructifs » qui commençaient par une série de dessins faits avec des bûchettes. Ils sont exactement les mêmes que ceux qui aujourd'hui nous reviennent de l'Allemagne sous le nom de méthode Frœbel. A qui nous en prendre? A nous, évidemment, qui ayant eu èn mains et les principes et les moyens n'avons pas su les unir. Sachant que c'est par les sens qu'on arrive à l'esprit, il ne faut pas laisser au hasard le soin d'alimenter ces sens ; quand il s'agit surtout d'instruction publique, d'instruction populaire, il faut que le maître ait de quoi exercer graduellement les sens des enfants, quelque chose à leur mettre entre les mains, si l'on veut qu'ils voient, qu'ils touchent, qu'ils comptent, qu'ils pèsent, qu'ils comparent, qu'ils nomment, etc. Frœbel a rendu pratiques, méthodiques, ces exercices portant sur la couleur, la forme, le nombre, etc.

Connaissant l'activité à la fois créatrice et imitatrice de l'enfant, il lui a fourni des matériaux, les recueillant lui-même de côté et d'autres, les trouvant en grande partie tout préparés par Allizeau qui avait imaginé 160 figures formées de plaquettes carrées, oblongues et triangulaires, diversement coloriées, pour des surfaces, et 38 combinaisons de cubes, représentant des meubles, des maisons, etc. Ces exercices sont précieux comme premier élément de vie, dans nos écoles maternelles. Il faut regretter cependant que l'esprit de Frœbel ne puisse sortir de la petite boite en même temps que les cubes ou les tuiles. Il voulait l'enfant agissant librement avec ses matériaux, en observant la forme, le volume, racontant le résultat de son investigation autour de ce morceau de bois, cherchant ensuite la forme stricte, pure, les lignes d'encadrement.

dans un objet usuel, le construisant avec ses cubes, le dessinant, le décrivant, passant ainsi par degrés du concret à l'abstrait.

Est-ce cela qu'on voit dans les écoles où ces procédés sont employés à l'exclusion de toute autre forme d'enseignement ? Le mécanisme le plus aride vous y poursuit en France, comme à l'étranger; l'objet n'est plus *vu*, il est *récité* et toujours dans le même ordre, dans les mêmes termes, avec la même démonstration ; *le couvercle de la boîte est*. dans tous les jardins d'enfant du monde. *tiré* toujours avec le même cérémonial, les mêmes paroles sacramentelles,... (au moins en présence des visiteurs; ce qui prouve que cela fait partie intégrante de la méthode aux yeux des maîtresses).

Le tissage devient un gentil petit travail d'adresse que l'enfant avec ses doigts agiles fait sans regarder.

Dans un rapport adressé à M. le Ministre nous disions il y a deux ans : « Ces jeux, ces occupations, importés chez nous comme formes diverses d'un système d'enseignement, sont appelés à compléter la méthode française, à en être les accessoires nécessaires, mais ils ne peuvent la remplacer. Ces questions, forcément les mêmes sur les cubes et la balle, suffisent-elles à la curiosité de l'enfant, doivent-elles prendre d'un bout à l'autre de l'année la place des leçons de choses, des leçons d'histoire naturelle? C'est ce dont on peut douter en voyant les résultats obtenus. »

Rien de ce que nous avons vu depuis n'a modifié notre première appréciation : et c'est aussi comme exercices de préparation, comme moyens nécessaires au début de l'éducation, que le règlement a admis les cubes, les lattes, les bâtonnets, le tressage et le tissage, etc., etc. Si les

directrices se pénètrent de la valeur de ces exercices, si au lieu d'enfermer l'initiative dans des réponses toutes faites, elles la laissent un peu à ses tâtonnements, rectifient ses observations, nous aurons alors, pour les plus jeunes surtout, une heureuse activité à la place de la somnolence accablante qui a trop longtemps régné dans nos salles d'asile.

Le règlement a limité ces exercices en raison des inconvénients qui, dès leur introduction en France, se sont manifestés partout où ils sont devenus exclusifs. En 1875, une autorité dont la critique en matière d'éducation fait loi, M. Gréard écrivait :

« La méthode Frœbel prête, en effet, à certaines exagérations, comme toute conception systématique. Les exercices gradués des six dons sont excellents, pourvu qu'on n'en pousse pas trop loin l'application. A l'Exposition universelle de Vienne, divers établissements de l'Allemagne avaient exposé comme produit du travail des *Jardins d'enfants* de véritables merveilles de constructions, — chaises, paniers, fleurs, vases, objets de toutes sortes, — agencées à l'aide de baguettes, de bandes de papier colorié, de terre glaise. Ou ces constructions charmantes étaient l'œuvre des enfants, et alors, en vérité, ils étaient, dès ce moment, en possession d'une profession ; ou bien, comme il est plus vraisemblable, les travaux avaient été perfectionnés par les maîtresses, et leur perfection même était l'indice d'une préoccupation fâcheuse. On se rendait mieux compte encore de ce raffinement devant la vitrine qui contenait un spécimen des épreuves imposées aux élèves des écoles normales des *Jardins d'enfants*. Il y avait là des fleurs de papier particulièrement, qui faisaient penser au *chef-d'œuvre* de nos anciennes corporations. Les exercices de Frœbel, très propres à occuper l'ingénieuse

activité de l'enfant, ne sont utiles qu'à la condition de rester des exercices préparatoires à l'étude des éléments qui sont le fondement de toute éducation.

» Une exagération d'un autre genre est à craindre dans les procédés que Frœbel recommande, je veux parler de l'abus du *vocabulaire géométrique*. En apprenant aux enfants à distinguer les formes des corps, on est naturellement amené à leur parler le langage créé pour la définition de ces corps. Or, s'il est utile et possible qu'un enfant retienne, avec la vue de l'image, le mot qui désigne un point, une ligne, un angle, un carré, un cube, une base, un côté, une arète, un sommet, il y a de grandes chances pour qu'on ne fasse qu'embarrasser sa langue et son cerveau, en lui parlant de triangle rectangle, de triangle isoscèle, de pentagone, d'hexagone, de parallélogramme, de parallélipipède, etc. Et c'est là, on ne peut se le dissimuler, d'après les livres qui contiennent le meilleur et le plus pur de la doctrine, c'est à cet excès que risque de conduire une indiscrète application de la méthode.

» Ce qui est plus grave encore que l'abus du vocabulaire géométrique, c'est la prédominance de l'esprit scientifique que cette forme d'enseignement suppose, et que certains disciples de Frœbel tendent à développer fort au-delà de la mesure fixée par le maître. L'humanité, qui respire tout entière dans chacun de ces petits êtres confiés à nos soins, vit aussi de sentiments ; les démonstrations mathématiques ne sauraient lui suffire. Or l'application exclusive de la méthode géométrique court le risque de dessécher, chez l'enfant, ces sources du sentiment, si vives, si fraîches, si pures, qu'il faut féconder, en les dirigeant, bien loin de les tarir. »

La division du temps. — Ce n'est pas nouveau, vont

dire les directrices, tous nos enfants récitent la division du temps. — En effet, ils commencent : le temps se divise en siècles, en années.... ils ne s'arrêtent qu'à la seconde !...

Ce n'est assurément pas là le rêve du règlement !... Que l'enfant apprenne à connaître d'une manière concrète, la *durée relative* de l'heure au jour, du jour à la semaine ; qu'on le prépare à connaître celle de la semaine au mois, du mois à l'année, c'est tout ce qu'on peut attendre et c'est beaucoup !...

Pour les plus petits, ce sera le sens des mots, *hier*, *aujourd'hui*, *demain*; les noms des jours non pas seulement dans la récitation mais avec leur application au jour présent ; vous avez deux points de repère ; le dimanche, congé ; le jeudi où l'on s'amuse plus longtemps... Il reste peu de chose à intercaler.

Par la longueur d'une leçon, d'une récréation, il est facile de donner l'idée de la durée ; et alors les enfants apprendront à connaître l'heure, non seulement comme exercice éducatif, mais parce que le sens pratique doit être cultivé. Rien n'est plus simple avec les tables et les bâtonnets ; c'est là un exercice de numération usuelle, les 12 premiers nombres seront formés en chiffres *romains* avec les bâtonnets ; dès le premier jour la marche de la petite aiguille sera facilement comprise ; avec un faux cadran, la demie, les quarts viendront ensuite, et dans quelques jours toute la classe sera capable, avant le commencement de la leçon, de dire quelle heure il est. Le nom du jour, le mois, la date, l'année peuvent *être dits tous les jours*, sans monotonie, au moyen d'un *grand calendrier*, dont les feuilles s'arrachent. Si chaque matin l'enfant le plus exact, par exemple, va arracher la feuille, dit le nombre qu'elle porte en très gros caractères, l'écrit

au tableau noir, si tous les enfants au lieu de faire des pages de chiffres pour « apprendre à les faire! »... écrivent sur leurs ardoises : mardi, 26 juillet 1881 — Été —, puis le lendemain, mercredi 27 juillet 1881 — Été —, n'apprendront-ils pas la division du temps? Du samedi au lundi, ils remarqueront qu'il faut arracher deux feuilles, passer un nombre, qu'ils ont dormi deux fois, qu'il y a donc eu deux jours et deux nuits, que les semaines se composent de jours, les mois de semaines, etc. C'est là encore de la numération. Grand nombre d'enfants font les additions jusqu'aux centaines de mille et ne connaissent pas leur âge. Si à force de persuasion on obtient que l'un d'eux dise : 6 ans 1/2, il est *toujours* incapable de répondre à ces questions : Depuis combien de mois alors as-tu 6 ans? Dans combien de mois auras-tu 7 ans?... Tu as 6 ans; depuis combien d'années vis-tu, es-tu né ?... Ce qui lui est personnel *est absolument inconnu de l'enfant*. Que, s'adressant tantôt à l'un tantôt à l'autre, on rapproche, dans leur esprit, le temps de leur propre existence (1).

Les Saisons. — Nous avons dit déjà que les leçons sur les objets usuels, sur l'histoire naturelle devaient autant que possible être subordonnées aux saisons, aux variations atmosphériques probables, aux produits principaux d'une contrée, et suivre dans une large mesure l'enchaînement des phénomènes naturels. Le seul moyen, en effet, pour que l'enfant s'intéresse aux saisons, c'est d'attirer son at-

---

(1) Je n'ai pas rencontré d'enfant dans une école anglaise ne pouvant répondre à ces questions et aux suivantes : Combien de fois déjà a-t-on fêté ton anniversaire? Combien de frères as-tu? Combien de plus jeunes, de plus âgés? Quel âge a l'aîné? Demeures-tu loin? Combien de temps faut-il pour venir de chez toi à l'école?...

C'est un peuple si pratique, me dit-on. Eh! devenons-le un peu, cela ne nous nuira pas!

tention sur l'œuvre principale de chaque période de l'année. — Voilà l'automne, la vendange, les brouillards, les jours courts, le froid, le poèle qu'on allume dans la classe juste au milieu de l'automne;... l'hiver qui commence par Noël, le jour de l'An, la neige, la glace... Viennent les bourgeons de lilas bien visibles dès février, puis ceux des marronniers; les feuilles qui s'entr'ouvrent, les jours qui grandissent, le froid qui diminue, les cerisiers et tous les arbres fruitiers qui fleurissent, l'hirondelle qui arrive, l'ombre des arbres, la chaleur, la grêle, l'orage, les fruits, les longs jours, les prix auxquels on pense... N'y a-t-il pas là le plus ample programme, le plus vivant tableau pour frapper les enfants? Cependant rien dans leurs réponses ne montre que l'observation si attrayante et si féconde de la vie dans sa succession, ait une place suffisante dans leur éducation (1).

« *Art. 15.* — Les exercices de langage ont pour but d'habituer les enfants à parler et à rendre compte de ce qu'ils ont vu et compris. Les morceaux de poésie qu'on leur fera apprendre seront courts et simples. »

Les exercices de langage sont destinés à remplacer la leçon de grammaire ; la pratique doit précéder la théorie ; il faut que l'enfant parle, et il peut parler fort correctement sans connaître autrement que par l'usage, le nom, le

(1) En plein mois de juillet j'ai entendu faire plus de dix fois, successivement, la leçon sur l'hirondelle. Chaque fois, lorsqu'elle fut terminée, je dis aux enfants : Qui donc, d'entre vous, se rappelle avoir vu, l'hiver, au mois de janvier, quand il faisait bien froid et que la cour était pleine de neige, beaucoup d'hirondelles voler ? — *Chaque fois, tous les grands* levèrent la main, ils *étaient bien sûrs d'en avoir vu !...*

Il est à présumer que, si l'hiver, leur attention eût été appelée sur la rareté des oiseaux, si, peu avant l'arrivée des hirondelles, la leçon leur eût été donnée, puis renouvelée peu après ils n'eussent pas été sûrs d'en avoir vu voletant sur la neige !...

verbe, etc.; « la grammaire s'apprend par la langue et non la langue par la grammaire ». C'est par le chant, par des jeux, par la conversation de tous les instants, par un *soin scrupuleux* de son propre langage, par une lecture simple, par des récits, etc., etc., et surtout par les réponses individuelles, faites de phrases complètes et non de monosyllabes, que la directrice enseignera *la grammaire appliquée.* Les réponses sont un des points importants, et un quart d'heure de patience suffit (j'en fais journellement l'expérience) pour que deux, trois ou quatre enfants comprennent ce qu'on veut d'eux et que tous essayent. Exemple : De quelle couleur est ce mouchoir ? — Blanc. — Exigez qu'on réponde : Il est blanc. — Montrez-en deux, et renouvelez la question. — Amenez les enfants à dire : Ils sont blancs. — Et cette balle ? — Elle est blanche..... Elles sont blanches.

Bien que ces exercices n'aient rien de nouveau, ils ne sont pas non plus dans les mœurs de nos écoles maternelles et ils doivent y entrer. Cela ne dispense pas d'exercices spéciaux. Exemple : (je cite au hasard les réponses qui m'ont été faites, il y a quelques jours). Comment s'appelle ce que je tiens à la main ? — Un parapluie. — (Il faisait une chaleur ardente). Le mot parapluie est écrit au tableau, lu, en entier d'abord, la dernière partie ensuite : Pluie ; c'est bien un parapluie ? — Non, non... Pourquoi ? — Parce qu'il ne pleut pas. — Qu'est-ce donc alors ? — Une ombrelle. — Pourquoi ai-je été obligée de prendre une ombrelle pour venir vous voir ? — Parce qu'il fait chaud. — Mais l'hiver, il y a un poèle, ici ; il peut faire très chaud, et je n'aurai pas d'ombrelle. — Il ne fait pas de soleil. — C'est donc seulement quand il fait du soleil que l'on prend une ombrelle ? — Oui. — Mais le soleil donne

dans la cour et si je me mets sous l'arbre je n'ouvrirai pas mon ombrelle, pourquoi? — Parce qu'il y a de l'ombre !..... Voilà enfin le mot! Ombrelle, ombre, ombrage sont trouvés ainsi par les enfants, écrits, lus, copiés au besoin. Il ont dit d'eux-mêmes et sous leur dictée j'ai écrit: « Quand il fait du soleil on prend une ombrelle pour se mettre à l'ombre. Quand il pleut, il faut prendre un parapluie ». — Voilà du langage. Poussant les questions plus loin (car ils ne demandaient qu'à répondre), j'ouvris l'ombrelle, je marchai et je leur dis : s'il *avait plu* aurais-je pu m'en servir? — Non. — Pourquoi? — Parce qu'elle est trop petite. — Est-elle plus petite qu'un parapluie? — Oui. — Alors le parapluie est?... — Il est plus grand. — De quelle couleur est-elle? — Blanche. — Ah ! voyons mon mouchoir à côté? — Non, elle est jaune. — Montrez-moi du jaune dans la salle. — Le mur... un morceau de la carte, etc. — Voyons si elle ressemble au mur? — Elle n'est pas si jaune. — Alors est-elle *jaune plus foncé* ou *jaune plus clair?* — Jaune plus clair...

Nous écrivons au tableau : « L'ombrelle est plus petite que le parapluie... Cette ombrelle est jaune clair... Les murs de la classe sont jaune foncé. »

« *Art. 16.* — L'enseignement du dessin comprend : 1° des combinaisons de lignes au moyen de lattes, de bâtonnets, etc.

» 2° La reproduction sur l'ardoise de ces combinaisons et de dessins faciles faits par la maîtresse, au tableau quadrillé ;

» 3° La reproduction sur l'ardoise des objets usuels les plus simples. »

Toutes les directrices ont vu les chefs-d'œuvre des

enfants, dont les aptitudes sont vraiment merveilleuses, en dessin, lorsqu'ils ont un guide dans l'ardoise quadrillée, un point d'appui par la table. C'est là un des bienfaits importants de la méthode Frœbel, une des plus heureuses transformations de nos salles d'asile. Mais tout en laissant une large part à la fantaisie inventive de l'enfant il ne faut pas qu'on perde de vue le but du dessin. Nous n'avons pas à faire des collections de beaux dessins en couleurs, mais à former le coup d'œil, à donner à la main habileté et fermeté, à exercer l'imagination, à faire naître le goût...

Eh bien, l'on est en train de faire fausse route dans un grand nombre de nos écoles maternelles, non seulement à cause de la multiplication d'arabesques inutiles, mais surtout par l'emploi d'un quadrillé trop fin. Ce n'est pas, certes, aux directrices que nous nous en prenons ; celles qui ont une intelligence observatrice, se plaignent les premières de ce matériel propre à gâter l'œil et la main de l'enfant. Nous nous en prenons à la manie de la classification, de la réglementation systématique. Les éditeurs fournissent des ardoises et du papier quadrillés à 10 millimètres et à 5 millimètres ; hors de là et entre ces deux grandeurs, il n'y a rien, il ne doit rien y avoir. C'est pousser un peu loin le respect et l'usage du système métrique que de vouloir astreindre toutes les proportions des objets usuels au centimètre ou au demi-centimètre et cela sans aucun profit. Le quadrillé doit être tel que, avec son crayon qui est gros, l'enfant fasse une raie nette, ferme, lancée ; que les angles soient distincts et *angulaires* ; que les lignes courbes se dessinent et s'accentuent... qu'il voie, pour ainsi dire, l'objet à travers le quadrillé, plutôt que de le suivre...

Avec le quadrillage du demi-centimètre, c'est un jeu de patience contraire aux principes du dessin ; c'est un point de marque, une sorte de tapisserie confuse qui de loin fait un certain effet, mais dont la valeur éducative est absolument nulle. Le quadrillage sert de lisières à l'enfant ; il lui est indispensable si l'on en juge par la comparaison des griffonnages sans nom qu'ont produits les ardoises non quadrillées avec les dessins actuels; mais, conservé trop longtemps, il devient un mécanisme; c'est pourquoi l'ardoise est indiquée comme devant *être unie* d'un côté ; une ardoise, ou un papier, simplement pointé serait une bonne transition.

L'étude du dessin passe par trois phases :

D'abord c'est la figure concrète ; la figure réelle avec les lattes, bâtonnets. Puis un premier degré d'abstraction, par la reproduction de ces figures sur l'ardoise, un dessin *facile* fait par la maîtresse au tableau, *devant les enfants et non avant la classe.* Ce dessin-là, c'est la leçon ; il doit être expliqué, commenté, étudié.

L'objet usuel vient en troisième lieu, avec sa perspective, son mélange de lignes, etc.

Autant que possible ces objets usuels seront dessinés d'après nature ; c'est la conséquence des premiers exercices.

« *Art. 17.* — La lecture et l'écriture seront autant que possible enseignées simultanément.

» Les exercices doivent toujours être collectifs. »

Voilà la grande question qui a tourmenté nos salles d'asile, qui pendant longtemps en a été la pierre de touche ! Les familles n'ont guère vu d'autre but à la salle d'asile (et combien se sont joints à elles) que l'enseignement de la lecture.

Les instituteurs et les institutrices qui ne demanderaient pas mieux que d'être débarrassés de cette partie certainement ardue de leur tâche, ont déclaré qu'on ne faisait rien à l'asile, lorsqu'on leur envoyait des enfants ne sachant pas lire. Les faveurs des municipalités se sont souvent mesurées à la lecture. D'un autre côté ceux qui étaient vraiment soucieux des intérêts de l'enfant exigeaient des résultats plus généreux. Les directrices mises en demeure de contenter tout le monde, y ont souvent perdu le courage, l'esprit de méthode et la santé.

Généralement on lit une demi-heure le matin, autant le soir; puis on lit avant la classe, de 9 à 10; on lit pendant la récréation, on lit après la classe, dans les villes comme dans les campagnes, avec la nouvelle comme avec l'ancienne épellation !....

Neanmoins, c'est à peine si en moyenne 1/10 des enfants des asiles lit tant bien que mal, *quel que soit le procédé employé* (1).

Est-ce donc un résultat proportionné à la dépense vraiment extraordinaire de patience et de travail, faite journellement par les maîtresses et les enfants?

Cette question de la lecture intéresse l'existence même de nos écoles maternelles, c'est donc sincèrement et sans parti pris qu'elle doit être étudiée.

S'il est inutile, s'il est mauvais de commencer la lecture trop tôt, il faut admettre qu'on amènerait difficilement les familles françaises à laisser jusqu'à six ans leurs enfants dans une école où on ne lirait pas; ces enfants n'ont d'ailleurs que peu d'années à donner à leur instruction et s'ils arrivent à l'école primaire sans savoir lire, quelle

(1) Je parle de vingt-cinq départements que je connais.

que soit d'ailleurs leur culture, ils sont forcément rejetés dans la dernière division, parmi les nouveaux venus, les indisciplinés, les incultes. Il est donc désirable que l'enfant lise à peu près couramment de six ans à sept ans. Enseignée avec mesure, par une méthode éprouvée, qui repose sur la raison et la pratique, qui depuis longtemps fait merveille dans le monde entier, qui, au lieu d'accabler l'enfant de toutes les aridités de l'alphabet, des difficultés de tous les sons de notre langue, et de ses termes les plus abstraits, lui permet de construire, presque dès le début un mot familier, une petite phrase, la lecture perd sa pénible monotonie, et devient un grand moyen d'éducation.

Les méthodes et les procédés ne manquent pas. Il en est un qui séduit d'abord. appliqué à de tous petits enfants, par sa forme gymnastique, et qui, grâce à la foi ardente de ses apôtres, a envahi nos salles d'asile. Par le procédé Grosselin, par la phonomimie, *on doit* savoir lire au bout de trois mois ; six mois assurent, pour une masse d'enfants, le succès infaillible : nous voudrions bien en accorder 12 et trouver après que *sans plus de temps employe et sans aucun secours étranger*, les résultats dépassent ceux obtenus ailleurs. Malheureusement (c'est là une opinion personnelle que j'expose, qui résulte de notes prises, d'études faites, de renseignements recueillis depuis 2 ans dans 1,200 salles d'asile, auprès des directrices, des instituteurs, des inspecteurs), ces résultats, dans *des conditions normales* propres à l'enseignement public, apparaissent à peu près négatifs. Qu'on apprenne à lire par ce procédé, je ne le nie pas ; mais le plus souvent c'est à la valeur d'un maître dont la foi soulèverait les montagnes, qu'on doit *les résultats isolés*, signalés comme preuve convaincante. Et puis

n'avons-nous rien de meilleur à employer, rien qui soit plus profitable à l'intelligence, rien qui entre mieux dans l'esprit général de la méthode, qui soit de l'éducation et non de la mnémotechnie ?....

Si j'insiste sur ce procédé, c'est que c'est le plus répandu dans nos écoles maternelles et celui qui, *7 ou 8 départements* de l'Ouest exceptés (1), est le plus repoussé des instituteurs dont l'opinion doit être comptée, puisque ce sont eux qui sont appelés à en bénéficier ou à en souffrir ; celui qui fera le plus échec à l'enseignement simultané de la lecture et de l'écriture, celui qui, si l'enfant est laissé à mi-chemin, ne s'adapte à aucune méthode et l'oblige à oublier pour recommencer ensuite, celui que les écoles de sourds-muets, auxquelles il est, dit-on, particulièrement applicable, rejettent avec ensemble, comme étant opposé aux signes naturels, aux signes méthodiques et à l'articulation, — celui enfin, et cela n'est pas sans valeur, qu'aucune nation étrangère n'a tenté de nous emprunter. Sur quoi repose ce procédé ? Sur un ensemble de signes représentant quelquefois pour une seule lettre : un animal que l'enfant ne connaît que de réputation, son mouvement, son cri.... Ex : S dont le *son rappelle le sifflement du serpent ondulant* dans les herbes !... L'enfant fait *le geste imitatif* du serpent qui *rampe* pour saisir le son du sifflet !... (2). Les idées les plus abstraites s'accumulent sur ces pauvres lettres qui représentent : le doute, l'admiration, l'horreur, la fatigue.(E... heu!)... Puis les articulations comme *gn*,... *ill* !... qui doivent rappeler l'eau bouillante. Puis tous les sons identiques tels que *o*, *eau*, *ot*, etc. repré-

(1) Voir les résolutions du congrès pédagogique des instituteurs 1881.

(2) Conçoit-on aussi des sourds-muets apprenant à lire au moyen d'onomatopées !

sentés par le même geste, ce qui a des conséquences funestes pour l'orthographe d'usage.

Cependant en répétant *tous les jours* ce quadruple et bizarre alphabet de A à Z, pendant une demi-heure disent les uns, une heure disent les autres, on arrive à épeler ainsi — car c'est une épellation et la plus compliquée — le mot *mouton* : M — (c'est la *vache* qui *mugit*, que l'on *trait*) OU (le *loup* qui s'apprête à *mordre* en *hurlant*) T (le *balancier* de l'*horloge* qui *oscille* ???) ON (hon, dit le livre) en imitant le geste d'une personne qui a *l'oreille dure !*... Vit-on jamais un mouton plus complexe, plus prodigieux ? Pour vivre, il lui a fallu une vache, un loup, une horloge, une oreille dure !... Tout bien compté, onze idées et quatre gestes n'ayant aucun rapport avec le mouton !...

Mais, répondent parfois quelques personnes poussées dans leur retranchement : Et les sourds-muets avec qui tout le monde pourrait parler? A la condition première que les sourds-muets seraient élevés par ce procédé et qu'on l'imposerait à tous les lycées et écoles de la France ! Puis, les sourds-muets ont un langage naturel, composé de signes représentant des mots, des idées ; ainsi pour *noir* ils mettent la main sur les yeux ; voilà du langage *et non de l'épellation.* C'est sur ces signes naturels qu'ont été greffés les signes méthodiques. En outre, la méthode d'articulation, celle de Rodrigue Pereire, qui nous revient après un siècle d'exil, enseigne aux sourds-muets à émettre les sons ordinaires du langage ; elle les fait parler ; ils entendent par les yeux ; au lieu de soumettre la masse à l'exception, ce sont eux qui sont ramenés à la vie sociale, sans le secours d'une mimique quelconque.

C'est par la langue que la lecture, aussi bien que la gram-

maire, doit être apprise. Au moyen du dessin, en représentant le son A au tableau noir, par son double caractère, puis joignant, par exemple, l'articulation P, l'enfant sera à même de lire et d'écrire un mot qu'il connaît *Papa*; qu'il apprenne ainsi quatre ou cinq mots usuels, connus de lui, nous aurons une phrase ; l'aridité de la lecture aura disparu ; les mots inconnus viendront isolément, graduellement. La lettre est moins difficile à représenter qu'une étoile, un couteau, un lit, et tous les dessins que fait l'enfant.

Employée depuis longtemps en Allemagne, en Belgique, en Angleterre, se répandant dans nos écoles, cette méthode s'adapte à l'esprit du règlement ; elle doit donc devenir l'objet des efforts, des essais de nos directrices, qui savent mieux que personne combien sont insuffisants les moyens dont elles disposent aujourd'hui.

« *Art. 18.* — L'enseignement du calcul comprend :

» 1° L'étude de la formation des nombres de 1 à 10 ;

» 2° L'étude de la formation des dizaines de 10 à 100 ;

» 3° Les quatre opérations sous la forme la plus élémentaire, appliquées d'abord à la première dizaine ;

» 4° La représentation des nombres par les chiffres ,

» 5° Les applications très simples du système métrique, (mètre, litre, monnaie).

» Cet enseignement sera donné au moyen d'objets mis entre les mains des enfants, tels que lattes, bâtonnets, cubes, etc. »

L'enseignement du calcul donne en apparence de fort beaux résultats. Les additions, les soustractions allant à mille, voire même aux centaines de mille, se rencontrent un peu partout. Demandez à ces enfants combien il

faut prendre de fois *1* boule pour avoir *2* boules, ils resteront tous muets. Demandez-leur de partager *3* pommes, également, entre 2 enfants : on aura *5*, on aura *2*, on aura *1*... jamais ils ne trouvent 1 pomme et la moitié d'une, 1 pomme 1/2... Cependant, journellement leur mère partage un gâteau, une pomme devant eux... Combien faut-il avoir d'images pour que 3 enfants en aient chacun une? Rien... La formation du nombre *2*, du nombre *3* est inconnue des enfants. En effet, ils ont appris par cœur, à compter de 1 à 100, s'arrêtant pour dire 10 unités ou une dizaine... Ils ont, en faisant un nombre incalculable de pages, appris à faire les chiffres. Le nombre concret et sa représentation se trouvent à deux points différents de leur esprit. Ils arrivent cependant à faire facilement les 2 premières opérations. Le mobilier actuel ne se prêtait guère à mieux. Le nouveau règlement demande : 1° la formation des 10 premiers nombres, la formation *non au moyen de chiffres*, mais au moyen de bâtonnets, de cubes, de jetons, de pailles, de haricots, de cailloux, des doigts, etc., etc., c'est-à-dire de telle façon que l'enfant voie bien que *1* et encore *1* cela fait *2*; que *2 bâtons et 1 bâton* cela fait *3 bâtons* ou 3 fois un seul bâton, que, 1 fois, 2 fois, 3 fois, il aura dû prendre *1 bâton* pour arriver au nombre *3*. La formation des dizaines est toute simplifiée si chaque paquet de 10 bâtonnets est ajouté comme l'ont été les 10 premiers bâtonnets... Il ne s'agit plus que d'apprendre le nom des dizaines...

Les quatre opérations ! Oui, les quatre opérations. C'est une vieille erreur qui s'est cantonnée dans les salles d'asile, de faire indéfiniment l'addition, pour arriver après, à la soustraction, et y rester au moins jusqu'à l'entrée de l'école ! La division n'est *ni plus difficile*, ni *moins nécessaire* que

l'addition ; l'enfant se rendra aussi bien compte du nombre 4 en voyant couper une pomme en quatre qu'en voyant quatre pommes; dans sa famille, la division se fait sous ses yeux à tous les instants ; tout se partage, tout se divise presque à table. C'est par la composition et la décomposition des nombres qu'on acquiert l'idée de la valeur relative.

En comptant, par exemple, les tables à *deux places*, les carreaux des fenêtres, etc., etc., les paquets, les demi-paquets de bâtonnets, les rangées de cubes, etc... on aura la multiplication. Et l'enfant passera au calcul mental sans difficulté ; il aura ainsi le secret des quatre opérations. C'est alors que le chiffre arabe, caractère de convention, qui ne peut rien dire à l'enfant d'abord, lui sera enseigné, comme représentation des nombres concrets avec lesquels il sera familier. A ce moment il est assez habile en dessin pour que la forme du chiffre soit vite saisie.

Les applications très simples sur le système métrique sont, non pas *l'étude du système métrique*, ni celle de ces tableaux où le tonneau est généralement plus petit que le litre, et qui ont servi à faire réciter toutes les divisions et subdivisions des poids et mesures!.. Non, c'est tout simplement la comparaison du litre en bois avec le litre en étain et le litre en verre par exemple, pour que l'enfant *voie* que la contenance est la même, bien que la forme diffère; le litre sera rempli au moyen d'un verre dont la contenance est appréciable pour l'enfant.

Le mètre servira à mesurer la table, puis un enfant, par exemple; on comparera les deux longueurs obtenues; on mesurera les murs, le jardin, etc., etc. La monnaie (le règlement ne dit pas le franc, car il a, en tout, redouté que la théorie ne se substituât à l'étude sensible) sera comptée

échangée avec la monnaie réelle, avec des jetons de même grosseur, de même aspect, etc., etc.

Art. 19 (cité plus haut). — Nous appelons simplement l'attention des directrices sur ces mots : animaux les *plus connus, végétaux et minéraux usuels*. Voilà de quoi chasser le requin, le rhinocéros, la sarigue, le paresseux, etc., etc. de la salle d'asile et y amener un peu plus souvent les animaux que les directrices connaissent et dont elles peuvent parler avec plus de facilité. Grâce à cela, les enfants ne répondront plus, d'un bout à l'autre de la France, lorsqu'on leur dit : Connaissez-vous des oiseaux qui vivent dans ce pays et que nous mangeons? — R. L'Aigle et le Perroquet ! (ces deux oiseaux semblent avoir eu toutes les faveurs de la salle d'asile !).

— Les collections seront formées autant que possible par les enfants et la maîtresse.

Voilà aussi l'enterrement *de la boite de leçons de choses*, née d'une bonne pensée, mais, dans la pratique, sorte de joujou, ménage de poupée assurément inoffensif, puisque les échantillons *sont littéralement invisibles à l'œil nu*, excepté pour la maîtresse !... C'est la joie des enfants et souvent celle des parents, — certaines directrices qui en ont fait l'expérience le savent bien, — d'apporter à l'école un objet trouvé ou fabriqué par eux.

« *Art. 20.* — L'enseignement de la géographie sera descriptif. Il s'appuie sur l'observation des lieux où vit l'enfant. Il comprend : 1° l'orientation ; 2° des notions sur la terre et les eaux ; 3° quelques indications sur les fleuves, les montagnes et les principales villes de France. »

La géographie est, en effet, une science toute d'observation et a néanmoins été jusqu'ici une science toute de récitation et de nomenclature, commençant par la forme de la terre, les cinq parties du monde, les capitales de l'Europe et n'ayant jamais le temps d'arriver jusqu'à la commune où vit l'enfant. Le nom de cette commune, il a toujours grand'-peine à le dire ; il discourt sur les océans ; le nom de la rivière qu'il traverse pour venir à l'école, il ne le connaît pas ; d'où viennent ces eaux, où elles vont, il l'ignore. Le nord est souvent au grenier, le sud à la cave ; des cascades sont sous ses yeux, la rivière alimente un moulin, une usine, *il ne sait pas si l'eau coule de haut en bas ou de bas en haut.*

Il récite le département du Jura, celui des Alpes-Maritimes ; il l'habite ; il ignore si le Jura, si les Alpes sont fleuves ou montagnes. C'est pourquoi, la géographie sera d'abord la description, *basée sur l'observation* du pays visible pour l'enfant ; ce n'est pas la *topographie* de sa commune, c'est l'étude de tout ce qui est compris dans son horizon ; l'orientation d'abord, apprise dans la cour, en voyant le matin et le soir, à leur arrivée et au départ, de quel côté est le soleil, *dans quel point du ciel* il se trouve, *et non sur quel mur il donne* ; puis, le vent du nord qui est froid parce qu'il a passé sur des pays fort éloignés, couverts de neige et de glace ; le sud qui lui est opposé et d'où vient un vent chaud, etc., etc.

Les monuments principaux de la commune sont-ils plus au nord ou plus au sud que l'école ?...

La terre et les eaux, dans les différentes formes qu'elles affectent et les différents noms qui servent à les désigner.

Ces différents aspects ont tous leur représentation même dans le coin le plus plat, le plus uniforme de la France. S'il n'y a ni montagne, ni plateau, ni rivière, il y a peut-

être un canal, un chemin de fer avec ses tranchées, une fontaine, un abreuvoir, qui devient un lac, un étang ; il y a la route avec ses fossés ; ce sont des montagnes, des versants, des vallées, des rivières parfois, etc., etc... Lorsque la cour est sablée, qu'on y trace une rigole, puis d'autres qui y aboutissent ; avec un seau d'eau, les enfants verront « comment les petits ruisseaux font les grandes rivières ». C'est là l'esprit, le but du règlement. Comprendre la géographie et non la savoir. Il est bon aussi, de représenter en raccourci les accidents de terrain avant de passer à la carte ; de les voir isolés sur des tableaux. Deux cartons adossés font une montagne, une cuvette pleine d'eau et un morceau de liège, voilà une île, etc., etc.

Quelques indications sur les fleuves, les montagnes et les principales villes de France.

Étudiant largement l'histoire nationale, il est évident que l'enfant doit apprendre, non comme une sorte de litanie, mais en raison de leur importance ou des relations qu'elles ont avec leur pays, le nom et la situation des principales villes de France. Une carte suspendue au mur est, au début, un moyen de fausser les idées de l'enfant : que la directrice trace d'abord au tableau noir le contour de la France ; qu'elle y indique les villes dont elle veut parler ; le tableau placé *par terre*, bien regardé par les enfants, puis redressé, regardé encore, ils arrivent à comprendre la carte ; autrement, qu'on ne se fasse pas d'illusion, les enfants croiront toujours (je le leur ai entendu dire bien des fois) *que la Seine coule en montant, que le Rhône coule en descendant.*

« *Art. 22.* — Les exercices manuels consisteront en tressage, tissage, pliage, petits ouvrages de tricot.

» Les travaux de couture et tous autres travaux de nature à fatiguer les enfants sont interdits. »

Les exercices manuels sont importants; ils font partie intégrante de la méthode. De plus, ils reposent l'esprit de l'enfant, un peu aussi la directrice; ils sont une ressource précieuse dans les longues matinées des jours de pluie. Ils ne sont donc pas un passe-temps facultatif.

« *Art. 23.* — L'enseignement du chant comprend :

» Les exercices d'intonation et de mesure les plus simples, les chants à l'unisson et à deux parties qui, accompagnent les jeux gymnastiques et les évolutions. Les chants sont appropriés à l'étendue de la voix des enfants. Pour ces exercices les directrices se serviront du diapason. »

Il n'est pas question de théorie musicale, mais il est facile d'habituer les enfants à battre la mesure dans les chants qui ne sont pas accompagnés d'autres mouvements; le sectionnement amènera, nous n'en doutons pas, des progrès sérieux dans le chant, en permettant aux directrices de grouper les enfants en raison de leurs aptitudes. Le chant nasillard et *crié* est la conséquence de l'agglomération.

« *Art. 24.* — Les exercices gymnastiques seront gradués de manière à favoriser le développement de l'enfant. Ils se composeront de mouvements, de marches, d'évolutions, de jeux dirigés par la maîtresse. »

Ces exercices nécessaires ne seront plus un délassement facultatif, une récompense (les manuels le disaient pourtant) accordée aux enfants sages. Ils seront l'objet de petites leçons distinctes.

Ils se composeront de *mouvements libres*. Tout agrès,

haltère, anneau, trapèze, est redoutable à un âge où l'ossature n'est pas consolidée. Que les directrices ne se laissent donc pas séduire par des exercices de ce genre. Leur enseignement doit être collectif et par conséquent à la portée de tous.

Nous leur conseillons de faire placer les enfants *dans le préau*, sur deux rangs pour la leçon et de suivre l'ordre des exercices indiqués par les ouvrages spéciaux, sans vouloir tout de suite « arriver à la fin du livre ». La marche bien accentuée, en comptant ou en chantant, des flexions de tous les membres, voilà le complément de ces exercices.

C'est de leur devoir que nous avons voulu entretenir les directrices parce que nous connaissons leur désir de bien faire et de s'éclairer. Nous n'avons pas à entrer dans l'explication des articles qui relèvent de l'administration.

M[lle] MATRAT.
Inspectrice générale des écoles maternelles.

L'ÉCOLE DE LA MARTINIÈRE DE LYON

Cette école est peu connue en dehors de la région lyonnaise.

Elle est due aux libéralités d'un enfant de Lyon, nommé Claude Martin. De là, le nom de l'École.

Elle est installée dans les bâtiments de l'ancien couvent des Augustins. L'enseignement de l'école comprend deux années d'études. C'est un externat gratuit qui compte plus de quatre cents élèves.

Claude Martin, fils d'un pauvre ouvrier tonnelier de la rue Luizerne, près des Terreaux, né en 1735, s'engagea sous Louis XV, et partit pour les Indes, à l'époque de la guerre de Sept ans.

Après les honteux traités de Paris et d'Hubertsbourg, en 1763, qui nous dépouillèrent de nos riches colonies, Claude Martin resta en Asie. Il devint, dans la suite, major général de l'armée anglaise.

Il obtint la faveur d'un prince mogol de la riche province d'Aoude, et fit, dans l'Hindoustan une fortune immense.

Il mourut aux États-Unis en 1800, laissant, par testament, des sommes considérables aux villes de *Laknau*, son ancienne résidence aux Indes, de *Calcutta* et de *Lyon*, sa ville natale.

Il avait mis pour condition au legs de Lyon, et à charge pour les administrateurs de la ville, de fonder une œuvre, une institution utile au peuple.

Quelle sera cette institution?

Une œuvre charitable? un asile? un hospice? une rente à des indigents? une dot pour les jeunes gens pauvres? le

donateur pose le problème, mais laisse aux magistrats de Lyon toute liberté pour le résoudre.

Ce sera le grand honneur de la municipalité et du conseil municipal de ce temps, d'avoir répondu au vœu du testateur par la fondation d'une école professionnelle, destinée à former des sujets pour l'industrie lyonnaise; d'avoir compris que l'œuvre la plus fructueuse de la charité ne consiste pas seulement à distribuer des secours ou des aumônes, mais bien à instruire l'enfant du peuple, et lui donner les moyens de tirer plus tard de son être le plus de ressources et le plus de résultats possibles.

Après de longues années d'attente, le legs, grossi par les intérêts accumulés, est enfin remis à la ville et augmenté par les dons de généreux citoyens. Il s'élève aujourd'hui, dit M. le docteur Gailleton, maire de Lyon, dans son discours de la distribution des prix de 1881, à quatre millions. Ce capital assure désormais l'existence matérielle de l'institution.

Avec les ressources, relativement faibles, mises à leur disposition au commencement, les fondateurs de l'école La Martinière s'étaient proposé deux buts :

1° Donner une instruction sérieuse et pratique à des enfants sortant des écoles primaires de la ville;

2° Donner cette instruction au plus grand nombre possible.

Pendant de longues années les ressources de La Martinière ne s'élevaient qu'à 39.600 francs par an; c'est avec ce modique revenu que l'on instruisait environ 400 enfants.

Le problème avait été résolu par le premier directeur de l'école, M. Tabareau, doyen de la faculté des sciences, qui est le créateur des méthodes auxquelles La Martinière doit son incontestable supériorité. M. Tabareau fut secondé dans

cette création par les deux frères Dupasquier, dont l'un, architecte, fut professeur de dessin et l'autre de chimie.

M. Tabareau avait été capitaine du génie. Sous les armes, le soldat manœuvre et il est constamment attentif au commandement. M. Tabareau eut l'idée d'appliquer l'organisation militaire à l'enseignement des enfants. Vu le peu de ressources, les classes furent très nombreuses, afin d'avoir moins de professeurs à rémunérer. Les classes, qui sont habituellement de 30 à 35 élèves, furent portées à 85 et même à 90 élèves. Ils étaient, pour la plupart, d'une faiblesse désespérante à leur entrée à l'école.

Il s'agissait d'abord d'éveiller leur attention, de maintenir cette attention pendant toute la durée de la leçon, et d'obtenir une discipline sévère. On obtint ce double résultat par le moyen suivant : chaque élève est muni d'une planchette en bois léger, peinte en noir ; c'est sur cet instrument qu'il fait tous ses calculs avec de la craie, pour pouvoir les effacer et en recommencer d'autres. La planchette est terminée par une poignée, ce qui permet de la manier facilement. Les dimensions de la planchette sont à peu près les mêmes que celles d'une feuille de journal, grand format.

Le professeur monte à l'estrade et fait sa leçon. Comme tous les élèves savent qu'ils vont être interrogés dans un instant, ils écoutent le professeur attentivement ; et c'est précisément cette attention toujours renouvelée, toujours tendue, qui fait que l'on obtient des résultats surprenants de jeunes enfants qui, autrement, eussent été dissipés et indisciplinés.

La démonstration terminée, le professeur commande : « Prenez planchette. » Ce mouvement doit se faire sans bruit. Dès que la planchette est devant l'élève, le professeur donne un problème à résoudre. Ce problème, bien en-

tendu, est l'application de la leçon qui vient d'être exposée. Les élèves doivent opérer très rapidement et donner sur leur planchette le résultat, inscrit en gros caractères. Le professeur frappe deux coups; tous les calculs doivent cesser et l'élève doit prendre aussitôt la poignée de sa planchette; au troisième coup les planchettes s'élèvent, se tournent vers le professeur et retombent ensemble, debout sur la table. C'est un véritable exercice militaire.

Il suffit, à un professeur exercé, d'une inspection très courte, pour voir si sa leçon a été comprise et quels sont les élèves qui ont bien ou mal saisi la question. Quelquefois, il recommence sa démonstration et donne un nouveau problème ; il est très rare qu'il soit obligé de recommencer une troisième fois. Les élèves ont compris généralement, et pour mieux graver dans leur mémoire la leçon qu'ils viennent de recevoir, le professeur leur donne un devoir à faire chez eux. Ils le rendront écrit le lendemain matin.

On enseigne ainsi l'arithmétique, la géométrie, l'algèbre et même la chimie. Quant à la géométrie descriptive, on se sert, pour les débuts de cet enseignement, de boîtes garnies de cire et d'aiguilles à tricoter.

Le cours de dessin se fait en plaçant les élèves autour d'un modèle. Au début, ce modèle représente un cube dont les arêtes sont en fil de fer; ils doivent le représenter sous la forme qui se présente à chacun d'eux, et de cette façon ils le reproduisent en perspective immédiatement. On obtient ainsi des résultats extrêmement curieux. Les visiteurs restent toujours émerveillés devant les résultats obtenus par des enfants qui n'ont pas un an de dessin, et qui dessinent cependant avec une sûreté de main et une justesse de coup d'œil incomparables.

Nous voudrions que cette méthode d'enseigner le dessin

fût propagée dans toutes les écoles primaires de France.

En ce qui concerne la chimie, les élèves sont interrogés sur les formules au moyen de la planchette; de plus, les élèves de 2e année doivent faire des manipulations cinq fois par semaine, pendant une heure et demie chaque jour. Il résulte de cette organisation que les élèves de La Martinière ont une grande réputation de savoir en chimie, et qu'ils sont très facilement placés dans les établissements de teinture de soie, si nombreux à Lyon.

Quand il s'agit de calculs compliqués, on se sert d'une ardoise de la dimension d'un cahier ordinaire. Lorsque les calculs sont terminés, les ardoises sont ramassées par les brigadiers de la table, et en moins de deux minutes toutes ces ardoises sont placées sous les yeux du professeur dans l'ordre même que les élèves occupent dans la classe. En un instant, il voit les réponses qui sont exactes et celles qui ne le sont pas.

Il faut ajouter que les élèves numéros pairs ne font pas le même problème que ceux qui portent les numéros impairs; l'une des données a été changée. On agit ainsi, afin que les élèves ne se copient pas les uns les autres.

Enfin pour compléter l'enseignement, pour initier l'élève aux grands travaux de l'industrie, des visites sont organisées pour l'étude des principaux établissements industriels de la ville de Lyon et de la région.

A son retour, chaque élève doit rédiger un rapport sur ce qu'il a vu et observé.

Depuis la fondation de l'école, quinze mille enfants sont sortis de La Martinière. Ces quinze mille enfants sont tous des anciens élèves des écoles gratuites de la ville, fils d'ouvriers, qui ont trouvé dans leur instruction les moyens de conquérir une situation honorable, comme industriels,

mécaniciens, chimistes, teinturiers, architectes, dessinateurs, etc.

L'école de La Martinière présentait encore une lacune regrettable qui a été heureusement comblée.

Dans son testament, le major Martin a désiré qu'on créât une institution utile aux deux sexes. Diverses circonstances n'avaient pas permis de réaliser ce vœu, et ce n'est qu'en 1879 qu'on a commencé l'organisation, aujourd'hui à peu près complète, de l'enseignement des filles.

L'école La Martinière de filles, installée dans un local spécial, a pour but de préparer les jeunes filles pour le commerce et pour le ménage. On leur enseigne la comptabilité, la correspondance commerciale, un peu de législation commerciale, le calcul mental et l'anglais.

Une deuxième section de l'école comprend des élèves auxquelles on enseigne le *dessin industriel* de la fabrique lyonnaise, l'ornement, le dessin de broderies, les façonnés pour la soierie et, enfin, la mise en carte pour les métiers à la *Jacquart*.

On enseigne dans une troisième section la *robe et la lingerie;* les jeunes filles de cette section font de la couture comme dans un atelier véritable; on leur donne des leçons d'ajustage et de coupe des vêtements de femmes et d'enfants. On leur donne aussi des leçons de repassage, de raccommodage du linge.

Toutes les élèves reçoivent le matin, de 8 h. 1/2 à midi, des professeurs de l'école des garçons, un enseignement général comprenant la grammaire, le dessin, le calcul, un peu de géométrie, d'histoire et de géographie, et en 2e année, la physique, la chimie et l'hygiène domestique. L'enseignement spécial aux femmes a lieu le soir, de 2 heures à 5 heures 1/2. Il est donné par des femmes.

En sortant de l'école, les élèves trouvent, comme les garçons de La Martinière, des emplois qui leur assurent un travail rémunérateur.

Dans tous les cas, elles sont formées à des habitudes d'ordre, de travail, de prévoyance, d'économie. En ouvrant leur esprit aux idées du beau, du bien, en leur inculquant les vérités morales qui sont de tous les temps, de tous les lieux, on en forme des femmes ayant une instruction solide, pratique, et un jugement droit, inaccessible aux superstitions, aussi bien qu'aux fausses doctrines.

Élever le niveau moral et intellectuel de la femme, n'est-ce pas le moyen le plus efficace de préparer la rénovation de la société?

Il est à noter que les élèves qui sortent de La Martinière, en emportent des habitudes de réflexion, de discipline, de travail régulier qu'ils conservent toute leur vie.

En un mot, cette école, unique dans son genre, aussi bien que dans ses méthodes, prépare, à Lyon, des ouvriers intelligents, des contremaîtres instruits, des industriels d'initiative et de progrès. Et si la seconde ville de France a une supériorité si marquée, et si incontestable pour tout ce qui concerne le dessin de fabrique, le tissage de la soie, les divers genres de teinturerie, de produits chimiques, elle en est en grande partie redevable aux talents, à l'aptitude de deux ou trois cents élèves qui sortent chaque année de la remarquable école, due au souvenir et aux libéralités d'un de ses enfants.

E. Cuissart,
Inspecteur primaire à Paris,
Membre du conseil supérieur de l'instruction publique.

PÉDAGOGIE DES TRAVAUX A L'AIGUILLE

(Suite) (1)

BELGIQUE

La Flandre où fut institué, en l'honneur de la production de ses laines, l'ordre de la Toison d'or et qui, la première, sut confectionner avec le lin (2) le fameux sarrau belge (blouse), peut être considérée comme la patrie des travaux à l'aiguille. N'est-ce pas à la fille d'un de ses comtes, Baudoin, que l'on doit la curieuse tapisserie de Bayeux où Mathilde broda l'histoire de la conquête de l'Angleterre par son mari Guillaume Ier en 1066? et la chronique de Mathieu de Westminster (XIIIe siècle) ne dit-elle pas que le monde entier venait chercher ses vêtements en Flandre?

Précédant la peinture, l'imprimerie et la gravure, les tapisseries des Flandres ornèrent les châteaux, les églises et les monastères. Arras s'illustra tellement dans ce genre de produits que son nom devint en Angleterre synonyme de tapisserie.

Qui ne connaît la scène d'*Hamlet* (acte III, scène III), où le grand chambellan Polonius dit au roi de Danemark, Claudius, qu'il va se cacher pour surprendre la conversation du jeune prince avec sa mère?

---

(1) Voir *Revue pédagogique,* t. VIII, p. 278.

(2) C'est aux peuplades qui quittèrent les bords de la mer Noire environ trois siècles avant l'ère chrétienne et qui pénétrèrent jusqu'au cœur de l'Europe, qu'on attribue l'introduction du lin dans la Flandre (d'après Rapsaet).

Mylord, he's going to his mother's closet:
Behind the *arras* I'll convey myself,
To hear the process (1).

Les Italiens firent de même et appelèrent *arrazzi* ces belles tapisseries que nous admirons tant aujourd'hui.

Ce coin de l'Europe, si riche pendant toute la durée du moyen âge, était peuplé d'habitants qui ne reculaient devant aucun sacrifice pour former la première des nations industrieuses (2).

L'ordonnance rendue en 1199 par le comte Baudoin de Constantinople, établit en Flandre l'uniformité des poids et mesures, et cette création peut donner une idée du degré de civilisation auquel ce pays était déjà arrivé à la fin du XIIe siècle.

Bruges devint, après la formation de la ligue hanséatique et jusqu'à sa révolte de 1488, qui la priva de ses privilèges et de son commerce, l'entrepôt et le lieu d'échange des marchandises de l'Europe. Anvers, dont les vaisseaux sillonnaient l'Escaut, en transportant au loin ses riches tissus (3), ses damas et ses velours, remplaça Bruges et ne perdit sa suprématie commerciale que lorsque la Belgique fut désolée par les guerres civiles et religieuses, victime innocente des fureurs de Philippe II et de la politique ombrageuse de Louis XIV.

---

(1) Monseigneur, il (Hamlet) va se rendre dans le cabinet de sa mère; je vais me glisser moi-même derrière la tapisserie, pour écouter la conversation (Shakespeare, *Hamlet*). C'est la même influence qui a fait donner, en Angleterre, le nom de *Cambrick* à la batiste fabriquée à Cambrai.

(2) On connaît les malines, la valencienne, les points de Bruxelles, de Bruges et d'Ypres, la toile de Frise, les velours d'Utrecht.

(3) Le tissage de la toile était l'apanage de la campagne flamande comme conséquence de la culture du lin qui s'y faisait en grand; toute l'Italie fut tributaire de ses tissus.

Ce fut alors le tour d'Amsterdam.

Un foyer d'industrie si intense ne pouvait que développer les travaux à l'aiguille, et l'on peut attribuer à toutes les Flamandes ces vers de La Fontaine :

Au reste elle n'avait au monde sa pareille
A manier un canevas,
Filait mieux que Clotho, brodait mieux que Pallas,
Tapissait mieux qu'Arachne, et mainte autre merveille.

Cependant, au point de vue de la réglementation scolaire, il y avait beaucoup à faire : la Belgique avait favorisé, pendant toute la durée du moyen âge, les maîtres d'école (schoolmysters), qui formèrent des corporations ou gildes assez semblables aux sociétés d'instituteurs qui servent aujourd'hui les intérêts de l'enseignement populaire. Le règlement scolaire édicté par Jean III, duc de Brabant, le 28 octobre 1320, est une preuve éclatante de l'importance des écoles à cette époque.

La fondation de la célèbre congrégation des Pères de la Vie commune par Gérard de Groot, à la fin du XIVe siècle, répandit dans les campagnes l'instruction gratuite des enfants pauvres ; malheureusement Philippe II, qui redoutait, comme tous les despotes, les bienfaits de l'enseignement, dessécha ce double courant d'écoles laïques et d'écoles religieuses où venaient s'alimenter les enfants des anciennes provinces bourguignonnes. Un cours de catéchisme, rendu obligatoire pour les enfants et les domestiques, remplaça partout les centres d'instruction primaire jadis si florissants.

Ce ne fut que sous le gouvernement de la grande Marie-Thérèse qu'intervint le fameux règlement du 6 septembre 1774, où il est dit : « Là où il y a des écoles distinctes, les filles seront instruites séparément.

« On leur enseignera, autant que possible, la couture, le tricot et tout ce qui est convenable à leur sexe. S'il n'existe pas d'écoles distinctes, les filles fréquenteront l'école mixte, non pas mêlées aux garçons, mais placées sur des bancs séparés. »

Mais les sages prescriptions de l'impératrice n'eurent pas plus de succès que la précipitation de son successeur Joseph II, et les nombreux essais d'organisation scolaire, abandonnés aussitôt que votés pendant la période révolutionnaire, jetèrent un tel trouble que les écoles des filles cessèrent pour la plupart d'exister.

Pendant la réunion de la Belgique à la Hollande (24 août 1819), les écoles se relevèrent et se multiplièrent.

Cependant, la lutte entre les partisans de l'enseignement imposé par l'État et les partisans de l'enseignement libre, autrement dit congréganiste, nuisit considérablement au développement régulier de l'instruction primaire.

Après la révolution de 1830, le gouvernement belge, obéissant à l'article 17 de la Constitution, promulgua la loi du 23 septembre 1842.

Dès 1831 une commission spéciale avait préparé un projet de loi où se trouvait cet article (art. 2 du titre II):

« Dans les écoles exclusivement destinées aux enfants du sexe féminin, on ne s'attachera qu'aux principales branches d'enseignement, et l'on partagera également le temps des classes entre l'instruction sur ces branches et les ouvrages à l'aiguille ou les autres exercices qui conviennent plus particulièrement aux femmes. »

Cet article n'était que le résultat de l'exposé des motifs ainsi conçu :

« La culture de l'esprit chez les femmes ne peut être stationnaire, quand elle est progressive chez les hommes. »

» Les objets principaux de l'instruction élémentaire doivent être à peu près les mêmes de part et d'autre ; il a cependant fallu avoir égard à la différence de distinction des deux sexes ; c'est pour ce motif que l'article 2 prescrit d'employer, dans les écoles de filles, la moitié du temps à des ouvrages à l'aiguille qui sont d'une si haute importance dans l'intérieur des familles. »

Cette disposition proposée ne fut pas reproduite dans le nouveau projet présenté en 1834, ni dans la loi de 1842 qui est muette au sujet de la couture.

Contrairement à ce qui se pratique depuis longtemps dans tous les pays qui ont à cœur le développement de l'enseignement populaire, le gouvernement belge, sous le régime de 1842, n'avait pas cru devoir arrêter un plan d'études pour les écoles primaires publiques. Quelques grandes villes, quelques inspecteurs provinciaux avaient, de leur propre initiative, formulé des programmes ; mais, dans la plupart des communes, les instituteurs étaient restés seuls juges de la manière d'interpréter les dispositions légales sur la matière.

« L'expérience a condamné ce système : partout où les écoles ont appliqué des programmes bien définis, les progrès ont été marquants, tandis que la routine s'est implantée dans la plupart des écoles abandonnées à elles-mêmes.»

Ces observations fort justes de M. P. Van Humbeeck (1) auraient dû être faites par ses prédécesseurs,

En effet, dans les grandes villes, on avait élaboré certains programmes.

A l'école professionnelle des jeunes filles de Bruxelles (2) on prescrivait (art. 4) :

---

(1) Circulaire aux gouverneurs du 20 juillet 1880.

(2) *Rapport de l'école professionnelle*, etc. Bruxelles. 1874, in-4°, 43 p.

La confection, la couture et la lingerie. — Ouvrages à l'aiguille. — Emploi de la machine à coudre. — Coupe des vêtements. — Réduction des patrons.

Ce cours comprend deux branches distinctes : lingerie et confection. — Il y a une maîtresse spéciale pour chaque branche.

Des élèves du cours de confection se sont placées à titre de confectionneuses ou coupeuses dans d'importantes maisons de confection; d'autres se sont établies pour leur propre compte.

A Liège, l'École professionnelle, ouverte le 30 octobre 1875, publiait à cette époque la note suivante (1):

« Il nous a paru inutile d'exposer un grand nombre d'objets du même genre; notre but est seulement de montrer que ans préjudice aucun des études littéraires, qui sont ici l'élément essentiel, le programme reçoit néanmoins une exécution complète. Les jeunes filles qui veulent profiter de ces leçons si utiles, sont mises à même de les suivre. Les spécimens de tricot, de crochet, de remmaillage, de couture, de confection de petits vêtements, d'ouvrages de fantaisie, suffisent pour constater qu'aucune partie de cet enseignement n'a été négligée. C'eût été nuire aux études que d'exiger davantage de nos élèves qui n'ont guère plus de deux heures par semaine à consacrer à ce genre d'ouvrage.

» Les cours spéciaux comprennent : Des objets de lingerie, tels que chemises, pantalons, matinées de dames, jupons, bonnets, taies d'oreiller, lingerie fine ; — layette, douillette, robes d'enfant, bottines d'enfant ;

» Des confections représentées par trois modèles : un

(1) École moyenne professionnelle de demoiselles, etc. Note explicative Liège, 1878, in-4°.

costume de petite fille, un costume de fillette, un costume de dame. »

A Anvers, on voit, d'après un rapport publié en 1878 (1), que journellement et dans toutes les classes les jeunes filles apprennent les travaux manuels usuels, tels que le tricot, la couture, le marquage, le remmaillage. Ces travaux se font régulièrement pendant les heures de classe et habituellement l'après-midi; — les plus avancées travaillent à la machine à coudre, au crochet et apprennent à filocher.

Tous ces travaux sont enseignés par les institutrices de chaque école.

Mais des programmes si divers n'avaient pas, comme le dit si justement le ministre de l'instruction publique, la valeur d'un plan d'études, consciencieusement préparé et nettement défini ; aussi s'empresse-t-il de promulguer, le 20 juillet 1880, un programme en trois langues (flamand, français et allemand) destiné aux écoles primaires communales, aux écoles d'application annexées aux écoles et aux sections normales primaires.

Le plan d'études adopté a été divisé en deux grandes sections : le programme de *l'école primaire proprement dite* et celui de *l'école primaire supérieure*.

Tel qu'il est formulé, ce programme embrasse quatre cercles concentriques s'étendant de plus en plus et comprenant chacun toutes les matières de l'enseignement. Ces quatre cours progressifs, dont les trois premiers sont obligatoires, ont pour caractère d'être à la fois indépen-

(1) *Rapport sur la situation de l'enseignement gratuit élémentaire de la ville d'Anvers*, dressé par ordre de l'administration communale à l'occasion de l'Exposition universelle de Paris, par G. Haegens, inspecteur de l'enseignement primaire. Anvers, 1878, in-4°, 31 p.

dants et connexes, de former chacun un tout et de se compléter pourtant l'un par l'autre.

Le système adopté présente l'avantage de correspondre, par ses trois premiers cours, au classement actuel des élèves en divisions inférieure, moyenne et supérieure, et s'adapte en même temps aux besoins des enfants qui quittent l'école sans avoir fait un cours complet d'études primaires.

En leur présentant, dans chaque degré, toutes les matières du programme, d'après la mesure de leur intelligence, on leur permet de recueillir de leur séjour à l'école des avantages bien plus solides que par l'enseignement de cours fragmentaires successivement échelonnés.

ÉCOLES PRIMAIRES DE BELGIQUE

TRAVAUX A L'AIGUILLE

Branches obligatoires.

PREMIER DEGRÉ OU DEGRÉ ÉLÉMENTAIRE

(Trois heures par semaine).

1. Tricot d'une *bande* ou *jarretière* (deux aiguilles); étude du point; — mailles à l'endroit; — mailles à l'envers; — cotes; — augmentations et diminutions; — manière de rabattre les mailles.

2. Tricot *en rond* (quatre aiguilles) : manchettes.

3. Chaussettes : étude des proportions relatives, montage du tricot.

DEUXIÈME DEGRÉ

(Quatre heures par semaine).

Récapitulation du cours précédent.

1. Tricot de bas : étude des proportions relatives des parties; — dessin d'un bas et de ses parties dans leurs proportions relatives; — montage du tricot; — manière de mesurer le bas en voie d'exécution; — manière de fortifier le talon.

2. Étude du point de marque sur canevas : alphabets et chiffres.

3. Éléments de la couture : point devant; — point de côté; — point arrière; — point de surjet; — couture simple; — ourlet; — couture double ; — surjets sur lisières; — surjets sur plis rentrés.

4. Confection d'ouvrages de couture simples et faciles : essuie-mains, serviettes, mouchoirs, tabliers, chemises de femme; — rapiéçage.

TROISIÈME DEGRÉ

(Quatre heures par semaine).

Récapitulation du cours précédent.

1. Tricot de jupons, de gilets, de mitaines, de gants.

2. Marque sur la toile: alphabets et chiffres.

3. Piqûres, fronces, boutonnières, œillets.

4. Raccommodage des vêtements; ravaudage et remmaillage des bas; — rapiéçage du linge et des vêtements; — reprises treillagées sur toile et linge de table.

5. Coupe et confection (1) des vêtements les plus faciles, particulièrement de la chemise et du corsage.

Observation. — Les ouvrages d'agrément : le crochet, la broderie, la tapisserie, le filochage, etc., ne seront enseignés qu'aux élèves connaissant parfaitement les ouvrages utiles.

ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES

A organiser d'après les règles tracées par arrêté royal du 25 avril 1880.
(cinq heures par semaine.)

1° Raccommodage de vêtements; ravaudage; remmaillage des bas; rapiéçage du linge et des vêtements; reprises treillagées sur toile et linge de table.

2° Coupe et confection d'objets de lingerie. Coupe et confection de vêtements pour femmes et enfants.

3° Usage de la machine à coudre.

4° Ouvrages d'agrément.

5° Notions sur les principales étoffes et les matières dont elles sont faites.

---

(1) Les élèves du troisième degré qui font du dessin à main libre et à l'aide d'instruments sont obligées, comme application, de traiter les combinaisons de droites et de courbes qui forment des dessins utiles dans les travaux à l'aiguille, tels que feuilles, festons, palmes, fleurs. Elles dessinent aussi diverses pièces se rapportant à la coupe des vêtements.

Ce programme était d'autant plus utile que, dans 2223 écoles, sur 279.128 élèves qui suivaient les écoles de Belgique en 1877, il y en avait 221.636 auxquelles on donnait l'enseignement de la couture.

Le tableau suivant dressé par le ministère de l'instruction publique (1) donne d'utiles renseignements sur les résultats obtenus dans les écoles de filles.

	Nombre des écoles soumises à l'inspection dans lesquelles on enseigne les travaux à l'aiguille.	Total des filles	Nombre des filles auxquelles on donne l'enseignement de la couture.	Nombre d'heures par semaine
Anvers	136 sur 205	27.499	23.797	5 1/4
Brabant	407 — 432	50.692	39.809	4
Flandre occidentale	249 — 273	29.634	22.090	6 1/4
Flandre orientale .	265 — 350	42.827	31.752	6
Hainaut	486 — 527	52.141	48.040	4
Liège	243 — 424	31.259	25.313	3 1/2
Limbourg	92 — 193	10.144	5.634	3 3/4
Luxembourg . . .	130 — 420	14.600	8.049	4
Namur.	215 — 369	20.332	17.052	5

L'étude des travaux à l'aiguille a été plus régulièrement suivie dans les écoles normales de Belgique (2) qui, on le sait, ne dépendent pas toutes de l'État.

Le règlement général du 25 octobre 1861 décidait que l'enseignement dans les écoles normales comprenait nécessairement le dessin linéaire, spécialement appliqué à la coupe du linge et des étoffes et les travaux de femmes les plus utiles. Un plan d'études du 10 février 1862, qui lui-même avait été substitué à un premier plan d'études arrêté le 5 novembre 1854, fut de nouveau modifié par un arrêté du mi-

(1) Voy. *Bulletin du ministère de l'instruction publique*, Bruxelles 1878. In-8°, 1re année, p. 394.

(2) La loi du 29 mai 1866 institue deux écoles normales de l'État pour la formation d'institutrices.

nistre de l'intérieur en date du 10 octobre 1868. L'article consacré aux travaux à l'aiguille est fort court.

« 1re année d'études (3e division). — Les travaux à l'aiguille les plus utiles : le tricot, la couture, le point de marque, le ravaudage et le remmaillage.

» 2e et 3e année d'études (2e et 1re divisions). — Continuation du cours précédent. »

On ne peut être plus concis.

A la partie relative au dessin, on trouve en seconde année (2e division) cette observation :

« Application de figures empruntées au règne végétal et manière de les faire servir comme éléments décoratifs. Application des principes à la coupe des étoffes et des vêtements ; chemises d'homme, de femme et d'enfant ; chemisettes. cols, lingerie. Dessin, sur mesure, d'un corsage, d'un jupon, d'une rotonde, d'un paletot, etc. Dessin de garniture, passementerie, soutache, broderie, etc. »

Le nombre des heures de leçons données par semaine était de 5 en 1re année, de 4 en 2e année et de 3 en 3e année.

La répartition des points assignés aux examens semestriels et à l'examen de sortie était réglée ainsi : 8 points en 1re année, 10 points en 2e année et 65 points à la sortie de la 3e année.

Le travail prescrit comprend trois opérations, soit distinctes, soit réunies dans la confection d'un même vêtement (1).

L'administration vient de proposer au ministre un nouveau plan d'études pour les écoles normales, sur la base

---

(1) Voy. *Enseignement normal :* Instruction pour les jurys chargés de procéder aux examens de sortie des élèves des écoles et sections normales primaires. Bruxelles, 1875, in 4e, — 16 pages.

de la loi du 1er juillet 1879. Le temps à consacrer pour les travaux à l'aiguille est de 4 heures pour la 1re et la 2e année, et de 3 heures pour la 3e année ainsi que pour la 4e année, suivie par les élèves du cours primaire supérieur.

ÉCOLES NORMALES DE BELGIQUE

PREMIÈRE ANNÉE

I. *Tricot de bas.* — Étude des proportions relatives des parties. — Dessin d'un bas et de ses parties dans leurs proportions relatives. — Montage d'un tricot. — Manière de mesurer le bas en voie d'exécution. — Manière de fortifier le talon.

II. *Marque.* — Point de marque sur canevas : alphabet et chiffres. — Marque sur toile.

III. *Couture.* — Éléments de la couture : points, ourlets, coutures, piqûres, fronces, boutonnières, œillets. — Coupe et confection : linge de literie (draps de lit, taie d'oreiller), tablier, chemise de femme.

IV. Rapiéçage du linge et des vêtements.

V. Ouvrages d'agrément ; tapisserie, crochet.

DEUXIÈME ANNÉE

I. Tricot de jupons, gilets, mitaines et gants.

II. — *Couture.* Coupe et confection. Pantalon de fillette, vêtement de nuit, gilet de flanelle, robe d'enfant, chemise d'homme.

III. Ravaudage et remmaillage des bas, reprises, treillages sur toile et linge de table.

TROISIÈME ANNÉE

I. — *Couture.* Coupe et confection : chemise d'homme, pantalon et veste de petit garçon, peignoir et robe de jeune fille.

II. Usage de la machine à coudre.

III. Ouvrages d'agrément.

IV. *De l'enseignement des travaux à l'aiguille à l'école primaire.*

a. Connaissances méthodologiques que doit posséder la maîtresse d'ouvrage.

b. Programme de l'école primaire (20 juillet 1880).

c. Nécessité de l'enseignement simultané pour les travaux à l'aiguille comme pour les autres branches.

d. Exposé des moyens intuitifs auxquels il faut recourir.

e. De l'application du dessin à l'enseignement des travaux à l'aiguille, principalement à la coupe du linge et des vêtements.

f. De la forme d'enseignement ; explications, questions.

g. Exercices didactiques.

QUATRIÈME ANNÉE

Coupe et confection de vêtements. — Usage de la machine à coudre. — Exercices didactiques.

Ce qu'il y a d'intéressant dans ce programme, c'est que la marque vient immédiatement après le tricot et que la couture est reléguée au troisième rang.

Il en était de même en France, il n'y a pas longtemps, et dans beaucoup d'écoles de village les enfants ne se livrent encore aujourd'hui qu'à ces deux exercices.

Il y a quelque cinquante ans, le marquoir était pour les élèves des écoles communales le chef-d'œuvre régulièrement exigé des ouvrages à l'aiguille. Avec quelle ardeur préparait-on cette pièce de résistance en vue de la distribution des prix ! Combien en avons-nous vu encadrés comme souvenir de l'adresse et de l'activité des jeunes écolières !

Quant au filochage, indiqué dans le programme des écoles primaires du 20 juillet 1880, comme ouvrage d'agrément facultatif (voy. plus haut, p. 412), c'est un produit indigène, on pourrait dire archaïque, fort estimé dans les Flandres. Le filochage est tout simplement un réseau habilement exécuté. Les dames belges excellent dans l'art de transformer le filet en dentelle très légère et fort bien dessinée. Cette dentelle ou filoche sert à garnir les objets de lingerie et produit un charmant effet.

La machine à coudre, exigée en Autriche, demandée en Italie, est aussi employée en Belgique. C'est probablement à cette triple influence que le ministère de l'instruction

publique a cédé, en exigeant des aspirantes au certificat d'aptitude à l'enseignement de la coupe et de l'assemblage, une étude sur l'emploi et le maniement de la machine à coudre.

Tout en reconnaissant l'utilité incontestable de la machine à coudre, nous croyons qu'elle est sinon dangereuse au moins nuisible dans les écoles : au point de vue hygiénique l'usage en est mauvais ; au point de vue pratique, on se perd dans les systèmes perpétuellement modifiés grâce aux découvertes de la science ; enfin au point de vue pédagogique, on remplace par des procédés mécaniques, ingénieux, il est vrai, mais relativement défectueux, l'agilité des doigts et l'habileté de la main. Il ne faut pas oublier que le peuple comprend difficilement les questions d'art — et que la paresse aidant, il préfère employer une machine, dont il ne connaîtra même pas le mécanisme, plutôt que de créer par lui-même un travail, quelque simple qu'il soit. D'ailleurs tout ne peut pas se faire sur la machine, et la machine ne doit être employée que par une femme qui pourrait s'en passer.

Nous ne saurions terminer ce que nous avons à dire sur l'enseignement de la couture en Belgique, sans parler des écoles ménagères, qui rendent de si grands services là où elles sont établies (1). L'impératrice Marie Thérèse avait créé, le 30 août 1776, une institution où pendant longtemps l'éducation des pensionnaires était dirigée de manière à ne former que des demoiselles de magasin, des femmes de chambre, lingères, cuisinières,

---

(1) Nous avons visité à la Seyne près de Toulon, dans notre tournée d'inspection des travaux de coupe et d'assemblage en 1881, une école ménagère due à la généreuse initiative du maire, M. Cyrus Hugues, et qui est fort habilement dirigée par Mlle Carle.

bonnes d'enfants, servantes et filles de ferme. Dans un pays tel que la Belgique de pareilles institutions paraissent être de première nécessité; aussi, quelques amis de l'humanité, voulant arrêter le mal produit par ces grandes agglomérations dues aux mines, aux usines et aux fabriques, ont cherché les moyens de répandre dans le peuple ces connaissances pratiques qui représentent un budget et fournissent aux familles les moyens d'être heureuses à peu de frais.

Une petite brochure (1) nous fait connaître les services rendus par ces établissements trop peu nombreux, et voici ce qui a rapport aux travaux manuels.

« La femme, enfant, a été envoyée à l'école gardienne, puis à l'école primaire, d'où elle est sortie après avoir fait sa première communion, sachant lire, à peine écrire, et ignorant la plus simple opération de calcul. Elle a ensuite travaillé jusqu'à son mariage, soit aux mines, soit dans une manufacture; et certes ce n'est pas là qu'elle a pu puiser les principes et les maximes qui devront plus tard régler sa conduite au point de vue social. Elle arrive ainsi au moment où elle va se trouver mère de famille, ayant pour unique richesse un budget moral fort restreint et un bagage de qualités ménagères complètement nul. Dans son intérieur elle n'a ni ordre ni économie. Tout est sens dessus dessous, rien n'est en place, ou pour mieux dire, il n'y a jamais eu de place désignée pour aucun objet. Le linge, les effets d'habillement, rien n'est raccommodé. Un vêtement commence-t-il à s'user, on le jette; la nourriture est toujours la même. Enfin c'est un désarroi général sur lequel le mari ne tarde pas à ouvrir les yeux....

(1) Voy. *Écoles ménagères dans le Hainaut.* Mons 1876 in-4°.

» Pénétré de ces idées, M. Smits, directeur de l'usine de Couillet, a fondé une école spéciale dans laquelle il fait donner aux jeunes filles des ouvriers de l'usine une éducation purement ménagère. A cet effet M. Smits prend l'enfant au sortir de l'école primaire. Elle a alors de 12 à 14 ans..... Il l'envoie à son école ménagère. Là elle apprend à coudre, à tricoter, à marquer ; à faire les raccommodages de toutes sortes : à remmailler, à repriser, à garnir, à confectionner non seulement la lingerie et les habillements de femme et d'enfant, mais encore les blouses, les pantalons de travail, les gilets de tricot. Elle fait également les réparations nécessaires aux vêtements de drap.

« Elle taille elle-même les patrons dont elle peut avoir besoin. On va jusqu'à lui enseigner à travailler à la mécanique...

» Une autre école du même genre a été ouverte, le 15 avril 1874, à Flameries, et le succès a été complet. On y enseigne à pratiquer l'économie la plus rigoureuse et la mieux entendue. Nous citerons pour exemple un ouvrage de la classe de couture. Cet ouvrage était une jaquette qui pouvait avoir 30 centimètres de hauteur. Elle était faite d'un *tas* de morceaux dont le plus large ne dépassait pas trois doigts. Il y en avait bien cinquante et chacun avec le contour le plus irrégulier. On comprenait qu'on avait cherché à tailler le moins possible les angles de ces morceaux, afin de ménager l'étoffe, et tout cela était ajusté avec un soin, avec une adresse, avec une patience qui faisaient le plus grand honneur à l'ouvrière.

» Savoir tirer parti de mille riens, de rognures d'étoffe, d'échantillons de magasin, de ces menues choses enfin dont le balai a ordinairement raison dans un ménage, est a

point de vue de l'économie domestique un des meilleurs enseignements qu'on puisse donner à la femme.

« ... Le samedi de chaque semaine, les enfants apportent de chez leurs parents à l'école les effets d'habillement et de lingerie en mauvais état et consacrent la journée à les réparer. »

Les lois, décrets, réglements, programmes et plans d'études que nous avons publiés dans cette introduction et qui ont été groupés ici pour la première fois, présentent un ensemble de mesures prises par les divers États de l'Europe pour développer l'enseignement des travaux à l'aiguille.

Le désir unanime de perfectionner cet enseignement, la variété des méthodes et des procédés, indiquent suffisamment en quel degré d'estime et d'utilité on tient ces travaux si humbles en apparence et cependant si importants. Peut-être n'a-t-on pas compris partout la nécessité de rendre obligatoire cet art indispensable, peut-être a-t-on trop compté sur le zèle éclairé des familles et le savoir des maîtresses ; quoi qu'il en soit, le but est découvert, s'il n'est pas atteint, et le mouvement aujourd'hui si accentué en faveur du développement intellectuel et moral des femmes, produira un résultat que l'opinion réclame et que nos jeunes filles tiendront à honneur de réaliser.

P.-W. Cocheris.

ÉCOLES RURALES

Cours simultanés.

L'enseignement primaire est devenu l'objectif des hommes qui se préoccupent, à bon droit, des destinées de notre pays ; et nos assemblées municipales, départementales et législatives accordent sans discussion les millions nécessaires pour construire des maisons d'école, les munir d'un matériel convenable et rémunérer les maîtres appelés à former des générations au sens droit et au cœur viril. Qu'ils en reçoivent l'expression de notre reconnaissance. Toutefois, cela ne saurait suffire. Il faut, en outre, pour assurer le succès définitif de l'œuvre, que le personnel enseignant puisse tirer le meilleur parti possible des moyens mis à sa disposition.

Quiconque a vu de près une école primaire connaît les difficultés de toute nature qui surgissent devant l'instituteur chargé de la diriger. Vingt, quarante, soixante enfants sont là, réunis, animés de la meilleure volonté du monde, mais aussi enclins à toute la pétulance et à la légèreté de leur âge; et il s'agit de les contenir, de les intéresser, de les instruire. Cette tâche, laborieuse toujours, ingrate parfois, le zèle, le dévouement, l'abnégation ne suffisent pas exclusivement pour l'accomplir avec succès; avant de chercher par son enseignement à éclairer les jeunes intelligences confiées à ses soins, le maître doit avoir réparti convenablement les diverses matières du programme à enseigner ; classé les élèves selon leur âge, leurs aptitudes et les connaissances qu'ils possèdent ; réglé exactement l'emploi

du temps; en un mot, il doit avoir établi l'organisation pédagogique de l'école sur des bases solides.

Les directions, à cet effet, ne lui font pas défaut. Faut-il rappeler, d'abord, la réforme que M. Gréard opéra, il y a quelques années, dans l'enseignement primaire du département de la Seine? Les conseils si sages, si judicieux, qu'il adressait aux fonctionnaires soumis à ses ordres et qui ouvraient une ère nouvelle de progrès, sont dans la mémoire de tous. Ils ont même porté leurs fruits plus loin : bon nombre de départements ont adopté, avec de légères variantes, l'organisation pédagogique de la ville de Paris. Malheureusement l'adaptation à tous les établissements n'en est pas facile : parfaite pour les écoles urbaines et toutes celles où chaque cours possède un maître spécial, une telle organisation rencontre divers obstacles dans les écoles rurales, dont les conditions sont tout autres.

Ces dernières, elles aussi, ont attiré l'attention des hommes spéciaux, et les ouvrages de MM. Rapet, Villemereux et Pinet, entre autres, attestent une vive sollicitude pour cette importante cause. Enfin, l'administration publique en 1871 a bien voulu inviter les instituteurs à exposer les besoins de leurs écoles respectives et leur fournir le moyen de mettre un peu d'ordre dans le chaos qui régnait alors en beaucoup d'endroits. Malgré tous ces efforts et la bonne volonté des maîtres, tout n'est pas pour le mieux encore ; et si la perfection n'est pas de ce monde, il n'en est pas moins permis de chercher à s'en approcher le plus possible.

C'est pourquoi nous venons apporter notre pierre à l'édifice commun et faire connaître les réflexions que nous a suggérées la direction d'une nombreuse école de campagne, à la tête de laquelle nous avons eu l'honneur d'être placé.

Loin de nous, certes, la pensée de critiquer de parti pris aucun des systèmes que les instituteurs ont adoptés, et au moyen desquels ils peuvent obtenir de bons résultats; nous ne nous proposons que d'examiner l'organisation actuelle des écoles rurales, afin de voir si elle est en complète harmonie avec leurs besoins, et si elle ne pourrait pas recevoir quelque utile amélioration.

La répartition des matières du programme et la classification des élèves forment, dans l'organisation générale actuelle, deux parties corrélatives connexes. Partout, il y a généralement trois années d'études, trois cours ; ce qui implique la condition que les élèves montrent assez d'intelligence et fournissent un travail assez soutenu pour passer, à la fin de l'année, au cours immédiatement supérieur. Or, s'il en est autrement, si une partie des élèves, pour une cause quelconque, désertent l'école et n'y rentrent qu'au retour de la mauvaise saison, qu'arrive-t-il ? Ou bien ils suivent le mouvement ascendant de leurs condisciples du cours précédent, et ils perdent leur temps, incapables qu'ils sont de comprendre les leçons; ou bien ils redoublent leur année, c'est-à-dire rétrogradent dans les rangs inférieurs, avec des élèves moins âgés; et alors il est à craindre qu'ils ne prennent l'étude en dégoût.

La durée annuelle de chaque cours est fixée à dix ou onze mois et se termine au mois de juillet ou d'août. Dans nos campagnes, les concours cantonaux et les examens du certificat d'études ont lieu en mai ou en juin, alors que les matières du programme sont loin d'être toutes étudiées : les instituteurs sont donc naturellement entraînés à s'écarter des recommandations officielles pour ne suivre que leur propre inspiration. Nous en connaissons, et ce ne sont pas les plus mauvais, qui font parcourir le cycle

des études en trois mois, et recommencent ainsi jusqu'à la fin de l'année scolaire. Il en est d'autres qui, pour suivre ponctuellement le programme, placent l'origine des cours au mois de juin, immédiatement après les épreuves que leurs élèves viennent de subir. C'est là, évidemment, une situation anormale, dont les conséquences peuvent être fâcheuses et qu'il importe de faire disparaître.

Assez nombreuses sont les écoles qui ne comptent que 20 ou 30 enfants et dont souvent un cours peut ne comprendre que trois, deux élèves, quelquefois un seul. Un fait grave peut alors se produire : ces enfants recevront-ils la leçon à laquelle ils ont droit? Nous n'osons répondre. Docile au programme, au journal de classe, le maître dira : Prenez tel livre, à telle page, faites tel exercice. D'explication préalable, d'interrogations, de communication d'intelligence à intelligence, point; ces enfants, abandonnés à leurs propres forces pendant la durée de la leçon donnée à leurs condisciples, s'occuperont à l'aide d'un livre correspondant au cours auquel ils appartiennent, de la rédaction d'un devoir, corrigé ensuite à bâtons rompus. Où peut être le mouvement, l'attrait, la vie dans cet enseignement? Quels résultats? Les élèves bien doués sous le rapport intellectuel — c'est le petit nombre — vous débitent, lorsqu'on les interroge, une longue suite de termes incompris, accolent des lambeaux à d'autres lambeaux de phrases, présentent un travail dont la mémoire fait tous les frais et n'énoncent rien qu'ils se soient assimilé par un effort intelligent et personnel. Les élèves pour qui la nature a été marâtre sont plus malheureux encore; ils sont condamnés à ne faire aucun usage utile des quelques facultés qui leur ont été départies. Tous souffrent

donc de cet abandon, victimes innocentes, jetées dans un labyrinthe sans avoir été munies du fil conducteur.

Moniteurs. — Quelle que soit son activité, le maître ne peut se consacrer spécialement au cours élémentaire ; il le confie aux soins d'un moniteur. Cet auxiliaire dont l'emploi est vanté par les uns et repoussé par les autres, est chargé de la transmission des connaissances — comme s'il en était — qui ne réclament pas l'activité de toutes les facultés de l'enfant. Il faisait autrefois partie essentielle du mode d'enseignement mutuel ; les élèves d'élite, appelés à remplir ce rôle, ne se présentaient devant leurs camarades qu'après avoir reçu des leçons particulières et la direction nécessaire pour accomplir ce qu'on exigeait d'eux. Le maître les guidait, les surveillait, les encourageait constamment. Mais ce rouage n'était qu'un pis-aller, destiné à disparaître avec le mode d'enseignement auquel il était inféodé. On a conservé le nom depuis, sans remplir les obligations attachées à la fonction; et les parents de ces instituteurs improvisés dissimulent mal leur mécontentement. Les moniteurs, outre qu'ils perdent leur temps, font souvent perdre celui des autres et occasionnent des désagréments au maître. Personne n'en regretterait la suppression, si elle était possible.

Enfin toutes les intelligences ne sont pas égales, quoi qu'en ait dit Jacotot; loin de là, il existe même, dans un seul individu, des différences d'aptitudes selon le sujet qu'il étudie ; et tel élève habile en orthographe, par exemple, est d'une faiblesse extrême en arithmétique, et inversement. Le maître, à son égard, se trouve donc dans l'alternative ou de le conserver dans un cours dont il ne pourra suivre les leçons, ou de le faire descendre dans un autre dont toutes les leçons ne lui seront pas profita-

bles. Dans les deux cas, une partie de son temps est perdue, son instruction est mal équilibrée, si l'on peut s'exprimer ainsi. On a pu voir même des maîtres exploiter ces dispositions spéciales pour la préparation de leurs élèves au concours cantonal; premiers en arithmétique parce qu'on les avait dirigés dans cette voie, ils occupaient le dernier rang en français.

Enfin les meilleurs tableaux horaires accordent pour une leçon importante une heure environ, fractionnée en parties égales pour les deux cours supérieur et moyen. Voici ce qui a lieu : si le maître s'adresse d'abord aux grands élèves dont l'enseignement présente plus d'intérêt et dont les succès font sa propre réputation, il s'attarde avec eux et ne s'en aperçoit que par les mouvements des élèves du cours moyen, qui, le devoir terminé, attendent à leur tour, la bonne parole. Puis, quelle n'est pas sa fatigue, s'il suit un programme où les leçons diffèrent avec chaque cours, où les uns en sont au nom, aux Capétiens, à l'Europe, pendant que les autres étudient l'adjectif, Charlemagne, l'Asie! Quel travail pour la préparation d'une telle classe ! Quel développement peut-on donner à un sujet dans un temps si restreint ? La confusion ne doit-elle pas naître dans l'esprit de ce maître, obligé de parler tour à tour en un seul jour sur des sujets si différents, de penser aux plus jeunes, de surveiller la discipline générale ? Il en est beaucoup qui exécutent ces tours de force. Ah ! il faut les voir après une journée ainsi utilisée, il faut les voir surtout le mercredi et le samedi soir, pour juger s'ils ont besoin du repos de leur dimanche et de leur jeudi, et pour leur accorder une estime méritée.

De plus, lorsqu'une leçon est expliquée en un jour et que les exercices d'application ne sont rédigés que le

lendemain, le surlendemain, il est à craindre que les élèves n'en recueillent qu'un maigre profit. Chacun sait, en effet, qu'un tel laps de temps suffit pour effacer de leur esprit mobile une idée qui vient à peine d'y pénétrer; et si à la leçon suivante quelques élèves viennent à manquer ... pour eux tout est à recommencer.

On nous permettra de ne pas insister davantage sur ces inconvénients trop connus des instituteurs; nous avons hâte d'aborder l'exposé des avantages qu'offrent les leçons données simultanément aux trois cours d'une école.

« Analyser, c'est simplifier », a dit quelque part M. Jules Simon à propos de la division du travail dans l'industrie. Dans l'organisation pédagogique d'une école, c'est le contraire qui a lieu ; pour simplifier, il faut généraliser ; parcourir le programme d'études en une seule année, après l'avoir divisé en trois parties concentriques en rapport avec la force des trois catégories d'élèves ; réduire le tableau horaire à n'être qu'une suite régulière de leçons collectives, c'est faciliter la tâche du maître, imprimer à la marche générale de l'école une accélération de travail et de progrès, et obtenir dans l'ordre pédagogique, un maximum de résultats avec un minimum d'efforts. Supposons trois cercles superposés et mesurant à partir d'un centre commun un rayon représenté respectivement par 1, 2 et 3 ; si on les partage en secteurs ayant un angle égal, celui du cercle n° 2 comprendra le secteur du cercle n° 1 et le secteur du n° 3 comprendra les deux autres. Telle est l'économie de notre plan d'études. Pour plus de précision encore, supposons un maître entouré de ses élèves et placé sur une éminence de terrain ; un panorama se déroule sous leurs yeux : le professeur nomme les cours d'eau, les villages, les hameaux qui frappent les re-

gards ; c'est la dose des plus jeunes ; il continue en parlant de l'orientation, de la direction des cours d'eau, de leur origine, de leur confluent ; c'est celle des élèves du cours moyen ; il termine par l'indication des productions du sol, du commerce et de l'industrie ; par l'historique et la géologie de la contrée, l'altitude des points culminants, etc. ; voilà pour les plus avancés. Les élèves, tous, auront ensuite à étudier une leçon et à rédiger un devoir, spéciaux pour chaque cours et gradués selon le degré d'intelligence, d'instruction, d'aptitude des élèves qui le composent.

Étendant à toutes les branches du programme cette manière d'enseigner, le maître ne s'occupe plus que de la préparation d'une leçon unique. Plus de morcellement en divisions, sections de division. Pour lui, économie de temps, de travail, ménagement de forces. La leçon exposée, les interrogations terminées, les élèves écrivent ; il passe alors dans les tables, les aide au besoin avec de nouvelles explications, veille à ce que l'ordre et la propreté règnent dans le travail, et signale déjà les erreurs principales qu'il aura à rectifier à la séance suivante.

Les élèves, eux, y trouvent aussi leur compte. Ceux du cours supérieur s'impatientent peut-être un peu; ils n'y perdent rien en tout cas ; car ils repassent ainsi une définition, se rappellent une vérité apprise l'année précédente et quelque peu effacée de leur mémoire. L'émulation s'empare des élèves des cours moyen et élémentaire singulièrement encouragés de se voir travaillant avec leurs aînés. Combien de fois n'a-t-on pas vu des élèves de 7 et 8 ans suspendre leurs devoirs momentanément et être tout yeux, tout oreilles pour suivre la leçon donnée aux grands ? et inversement les grands écouter la parole adressée aux petits ? Plus de

moniteurs enfin, si ce n'est pour abréger la récitation qui doit être exigée de tous les élèves sans exception.

L'ensemble des connaissances à acquérir sera parcouru annuellement, dans une période de sept mois environ. Évitant à la fois de prendre une allure trop rapide ou de s'appesantir sur des détails, on peut, en 150 leçons de grammaire, autant d'arithmétique, en 75 leçons d'histoire, autant de géographie, communiquer aux élèves des notions élémentaires et précises sur ces diverses branches. Passé ce laps de temps, les enfants qui s'éloignent de l'école possèdent un rudiment de tout; et leurs condisciples, plus favorisés, qui continuent à fréquenter la classe, revoient les cours avec les développements que ne comportait pas une première étude et se préparent aux concours et aux examens. Sans doute, l'instruction obligatoire viendra en aide aux maîtres et leur permettra de reculer les limites du temps consacré à l'étude, mais il ne faut pas se faire illusion sur l'efficacité immédiate de cette mesure : quand une loi veut modifier les mœurs d'une nation, elle n'exerce pas sa salutaire influence d'une manière complète et instantanée; et longtemps encore, les travaux pressants de la campagne, les nécessités de la vie de famille s'associeront pour faire fléchir la règle. L'article 9 du projet de loi de M. Bardoux a, du reste, prévu ces circonstances, qui se rencontrent également, par analogie, dans l'application de la loi sur le travail des enfants dans l'industrie. Admettant même que les onze mois de l'année scolaire soient pleinement utilisés par une fréquentation assidue, il n'en faut pas moins défalquer les pertes de temps pour congés, maladies, revisions, compositions, distributions de prix, etc. ; et il est nécessaire de revenir sur ses pas, afin de combler les lacunes, d'établir des rapprochements.

de faire un peu de synthèse, d'élargir les horizons. Donc, aux approches de Pâques, tout sera terminé.

La division des élèves en cours supérieur, moyen et élémentaire sera conservée, ainsi qu'une classe préparatoire ou école enfantine. Ce serait encore un progrès à réaliser que de faire tenir cette dernière dans une sorte de vestibule entre le logement de l'instituteur et la salle d'école proprement dite. Avec quelle joie n'accueillerait-on pas une telle innovation dans les villages privés de salles d'asile, où de 3 à 5 ans les enfants souvent errent mal surveillés, retenant leurs frères ou sœurs éloignés de l'école? Une juste rémunération serait attribuée à la femme de l'instituteur, chargée du soin de ces enfants; de courtes séances suivies d'une récréation dans la cour, sauf le cas de mauvais temps; une liberté relative au point de vue disciplinaire, tel est le régime qui leur conviendrait. Lorsque les premières difficultés sont vaincues, quand ils sont initiés à la lecture, à l'écriture et au calcul, les élèves entrent dans le cours élémentaire, autant que faire se peut au commencement de l'année scolaire ou de la revision des cours.

Puisque l'enseignement sera concentrique, dès que les élèves auront reçu des notions de tout, si quelques-uns montrent des dispositions favorables, on leur fera subir, au moment opportun, un mouvement ascensionnel; comme inversement, on obligera les paresseux et les retardataires à rétrograder. Le temps que chacun y restera est subordonné à son travail et aux résultats obtenus : pour les uns, une seule année suffira; pour d'autres, deux ou trois peuvent être nécessaires; un déshérité de l'intelligence ne fera peut-être jamais partie du cours supérieur; mais ce sera l'exception; et, de six à treize ans que durera la période obligatoire des études, il faut que tous soient

conduits, insensiblement, par degrés, sans secousse, sans solution de continuité jusqu'aux dernières limites de l'enseignement primaire, à la possession du certificat d'études.

EMPLOI DU TEMPS

La division horaire sera d'une simplicité extrême. En voici le tableau :

Matin.

7 h. 3/4 à 8 h.	Entrée en classe, inspection de propreté, appel.
8 h. à 8 h. 1/2	Instruction morale et civique.
8 h. 1/2 à 9 h. 1/4	Lecture.
9 h. 1/4 à 9 h. 3/4	Écriture ou dessin.
9 h. 3/4 à 10 h.	Sortie avec mouvements élémentaires de gymnastique et chant.
10 h. à 11 h.	Arithmétique et système métrique.

Soir.

12 h. 3/4 à 1 h.	Entrée, inspection et appel.
1 h. à 1 h. 3/4	Exercices français.
1 h. 3/4 à 2 h. 3/4	Histoire ou géographie.
2 h. 3/4 à 3 h.	Sortie avec mouvements élémentaires de gymnastique et chant.
3 h. à 3 h. 3/4	Dictée ou exercice de style.
3 h. 3/4 à 4 h.	Leçons de choses, musique ou gymnastique au portique, si le temps le permet.

Nota. — Aucune leçon, autant que possible, ne doit être apprise en classe.

L'intercalation dans l'emploi du temps du dessin, de la gymnastique, de la musique est de toute nécessité, si l'on

veut encourager l'étude de ces connaissances qui figureront bientôt obligatoirement dans la loi. Jusqu'ici, nombre de maîtres se sont mis à l'œuvre ; mais ils hésitent, se fondant sur les considérations suivantes, non sans valeur : « Nos collègues qui négligent ces sortes de choses peuvent consacrer à un autre travail plusieurs heures par semaine, et leurs élèves sont mieux préparés pour les concours cantonaux. Ce surcroît de besogne, loin de nous être utile, est préjudiciable à la réputation de nos écoles. » D'autres, plus zélés, s'y livrent pendant les récréations au détriment de leur repos. L'heure approche où ils recevront leur récompense ; où par l'introduction dans les examens des épreuves sur ces branches facultatives leurs élèves se distingueront parmi les autres, et mettront en relief l'école à laquelle ils appartiennent. Pour lutter avec équité, il faut donner aux divers champions des armes égales.

Tel est, en résumé, la partie matérielle en quelque sorte de l'organisation d'une école, selon le mode d'enseignement que nous préconisons. Pour être complet, il faudrait dresser le tableau concentrique des branches du programme d'études. Ce que nous nous proposons de faire bientôt, heureux si nous pouvions appeler l'attention des instituteurs sur notre travail et parvenir dans la mesure de nos forces à leur être utile ainsi qu'à la noble cause de l'instruction populaire, qu'ils ont, comme nous, accepté la mission de servir de toute leur intelligence et de tout leur cœur.

GATINOT,
Inspecteur primaire.

ÉTUDE DES DIVERS PROCÉDÉS

D'ENSEIGNEMENT GÉOGRAPHIQUE

(Suite) (1).

Qu'on étudie aussi, à propos de la géographie administrative, la division de la France en provinces; leurs noms sont restés vivants et d'un usage constant parmi la population des campagnes, précisément parce qu'ils correspondent à des divisions naturelles.

« Les limites géographiques des différents pays qui constituent le bassin de la Seine, écrivait M. Belgrand, étaient autrefois à très peu près des limites géologiques.

» La ligne qui dans l'origine séparait la Champagne de deux grandes provinces voisines, la Bourgogne et la Lorraine, était, la limite orientale du terrain crétacé inférieur, c'est-à-dire de couches de craies marneuses, de grès verts, de sables, d'argiles et de calcaires imperméables.

» Ce terrain était, il y a moins d'un siècle, avant la construction des routes, une des plus fortes lignes de défense de la France, et aujourd'hui encore, un général habile saurait tirer parti des défilés de l'Argonne, des fondrières du Der et des forêts d'Orient et d'Aumont.

» Des convenances de famille, des événements politiques ont fait des échancrures dans les frontières naturelles des pays, mais les anciennes limites restent toujours apparentes.

» La Champagne devait être composée de deux parties:

---

(1) Voyez *Revue pédagogique*, t. VIII, p. 178.

la Champagne humide comprenant le terrain crétacé inférieur dont nous venons de parler, et la Champagne sèche ou pouilleuse comprenant la craie blanche.

» Les terrains oolithiques, composés de calcaires très perméables et de marnes moins perméables, et d'où l'on tire le calcaire lithographique, le calcaire de Portland, les marnes d'Oxford et de Kimmeridge et la terre à foulon, étaient renfermés entièrement dans la Bourgogne et dans la Lorraine.

» La Brie comprenait toute la contrée dont les plateaux sont formés d'argiles à meulières, même le Hurepoix situé sur la rive gauche de la Seine.

» La Picardie, c'est-à-dire ce pays crayeux dont les plateaux sont couverts de limon et les vallées sont envahies par la tourbe, s'étendait jusqu'au bord de l'Oise et jusqu'au pays de Bray, quoique dans le bassin de la Seine ces terrains fissent autrefois partie de l'Ile-de-France.

» D'autres, le Morvan, l'Auxois, le Gâtinais, le Valois, le Vexin français, le Vexin normand, le pays de Caux, le pays de Bray, le pays d'Ouche, etc., sont encore restés resserrés dans leurs limites géographiques parce qu'ils coïncident presque exactement avec leurs limites géologiques. »

C'est à propos de l'étude des anciennes province et comme préparation à celle de la géographie économique, qu'il faudrait rechercher la *composition du sol* de chacune des parties du pays que l'on décrit.

L'homme, en effet, tantôt force la terre à produire les plantes nécessaires à ses besoins, tantôt en extrait des substances à la création desquelles il est tout à fait étranger.

L'examen de la composition du sol dira par exemple où sont les calcaires avec lesquels nous bâtissons nos

maisons, les argiles dont nous faisons nos briques et nos poteries, la houille, les métaux, etc.

Quand la nature et l'homme ont été placés en présence, il est temps d'examiner quel usage il fait des forces et des matériaux que celle-là lui fournit. Il faut commencer par la *géographie agricole*, l'agriculture constituant le plu nécessaire des rapports de l'homme avec la terre.

On insistera surtout sur les plantes et sur les animaux utiles qui dominent dans une contrée. On citera les champs de betteraves de la Flandre, de l'Artois et de la Picardie. Pour caractériser la Beauce, on nommera ses blés; les Vosges, ses forêts; les côtes de la Méditerranée, ses oliviers, etc.

Il sera utile alors de diviser chaque contrée en plusieurs grandes régions, chacune étant caractérisée par ses productions les plus importantes en agriculture.

Lorsque l'homme a dans la main tous les matériaux que peut lui fournir la nature, il les met en œuvre par son industrie. La *géographie industrielle* montrera en quels lieux et de quelle manière elle s'exerce; elle dira que, par exemple, Saint-Étienne doit sa prospérité à la soie que les Cévennes et la vallée du Rhône lui fournissaient, et à la houille qui y a attiré les industries métallurgiques.

On peut classer les industries par groupes qu'on étudiera séparément et qui se rapporteront aux divers besoins qu'elles satisfont, en commençant par les plus impérieux: industrie de la nourriture, industrie du logement, industrie des vêtements, etc.

Mais il faut avoir grand soin de faire ressortir l'importance relative de chacune des fabrications françaises ou locales.

Le mouvement commercial de Paris, par exemple, qui peut dépasser trois milliards de francs par an, porte sur des industries très diverses. Individuellement les moins considérables font à peine un million d'affaires annuelles; les plus importantes exécutent chaque année jusqu'à cent millions d'achats et de ventes.

Il est évident qu'on devra étudier beaucoup plus longuement ces grandes industries : bijouterie, travail du bronze, fonte des métaux, fabrication des machines, imprimerie, ébénisterie, corroierie, fabrication de la lingerie, de la passementerie, etc..., que des industries telles que la marqueterie, la vannerie, la coutellerie, qui ne font vivre qu'un nombre d'hommes très restreint.

L'homme vend en partie à ses voisins le produit trop abondant de son sol ou de son industrie, en même temps qu'il achète les substances ou objets qui lui font défaut : c'est en cela que consiste le commerce.

La *géographie commerciale* étudiera le commerce intérieur et le commerce extérieur, les principales directions qu'il suit, les voies de communication par terre et par eau, les marchés et les ports, les monnaies et établissements de crédit, les institutions qui le protègent et les principaux produits sur lesquels il s'exerce.

Enfin, comme conclusion de l'étude d'une contrée et lorsqu'il s'agit de retenir ce qu'il y a de plus aride dans la géographie économique, les chiffres, que le raisonnement et la mémoire s'entr'aident; que le maître donne donc de temps à autre à effectuer à ses grands élèves des calculs relatifs aux problèmes que suggèrent la superficie d'un territoire, les statistiques de toutes sortes, la population, les productions du sol, les relations commerciales, etc.

Du livre de géographie.

Si dans l'enseignement la parole du maître est excellente, le texte écrit n'est pas moins utile, il donne un corps à la leçon développée de vive voix : « Les paroles passent, les écrits restent. »

Certains enfants d'ailleurs ont la mémoire organisée de telle sorte qu'ils ne savent bien que ce qu'ils ont lu.

Puisqu'on ne doit pas se passer du livre dans l'enseignement, il est bon de chercher à l'avoir le meilleur possible.

Et à cet égard, les ouvrages si attrayants que M. Levasseur a destinés aux écoles primaires possèdent un ensemble de qualités que bien peu réunissent.

La plupart des traités de géographie sont, en effet, encore un peu faits pour des enfants qui apprendraient cette science en regardant la carte seulement d'une manière facultative ou même en s'en passant ; ce sont des résumés, surtout lorsque ces livres s'adressent aux écoles primaires, destinés à être appris complètement par cœur.

On y trouve en première ligne un tableau des divisions militaires de France, un tableau des archevêchés, un tableau des cours d'appels etc., c'est-à-dire de longues listes de noms qui se suivent et qui se ressemblent toutes par l'ennui que fait naître leur étude ainsi présentée.

Souvent aussi on y rencontre, à côté du nom de chacune des sous-préfectures, sa population, comme si nos enfants pouvaient retenir une telle quantité de nombres. Il ne serait pas raisonnable de leur demander cela, et d'ailleurs il leur suffit de connaître la population des grandes villes, afin d'avoir une idée vraie de l'importance relative de chacune d'elles, au point de vue du nombre des habitants.

Il est bien désirable aussi que l'enfant trouve dans son

livre, au lieu ou à côté de la liste des vingt-six cours d'appel, et de celle des tribunaux de leur ressort, une leçon simple et intéressante sur l'organisation de la justice de France, organisation que tant de personnes ne connaissent qu'imparfaitement.

Il faudrait que, dans les descriptions hydrographiques ou orographiques de son livre, l'enfant rencontrât continuellement des détails intéressants, des particularités remarquables, et à sa portée, des descriptions faisant images, s'attachant à chacun des noms géographiques qu'il a à apprendre par cœur, sur sa carte de devoir ou sur son atlas.

Le fait curieux, la remarque ou la petite anecdote qui accompagnerait chaque nom fixerait mieux celui-ci dans sa mémoire.

En retenant ce qui l'intéresserait, l'enfant apprendrait, pour ainsi dire sans s'en apercevoir, ce qu'il y a de plus aride dans la géographie, les longues suites de noms qui sont d'autant plus difficiles à retenir qu'ils s'éloignent davantage de notre langue par leur orthographe ou par leur prononciation.

Il n'y aurait plus dans le livre que de rares nomenclatures, de rares tableaux de chiffres; tous les noms géographiques seraient indiqués dans l'atlas où, avec l'aide du maître, avec un peu d'habitude et de méthode, l'enfant peut facilement les apprendre par cœur et les retenir en sachant toujours où ils sont situés.

Que le manuel de géographie soit rempli de descriptions, de récits intéressants; que l'hydrographie, l'orographie, la géographie agricole, industrielle et commerciale se prêtent souvent un mutuel concours pour donner de la variété et de l'intérêt à ce qui ne doit être d'ailleurs que la reproduction des leçons d'un bon maître, et les

élèves ouvriront leur livre de géographie avec moins d'ennui.

Les gravures du traité de géographie.

Il ne faut pas se borner seulement à parler à l'imagination et à l'intelligence de l'enfant; qu'on s'adresse aussi à sa vue.

Des gravures devraient toujours illustrer le texte des manuels scolaires de géographie, et servir à fixer par la vue d'une image le souvenir des faits les plus importants de la géographie économique, tels que l'extraction si considérable de la houille dans les départements du Pas-de-Calais, du Nord et de la Loire ; le travail du minerai de fer si développé dans Meurthe-et-Moselle; la fabrication de la fonte s'exerçant en grand, non seulement dans ce dernier département, mais aussi dans Saône-et-Loire, le Nord et la Haute-Marne; la faïence produite surtout dans l'Oise et Meurthe-et-Moselle; la porcelaine ordinaire dans la Haute-Vienne, les verres et les cristaux dans le Nord et la Seine ; les glaces dans l'Aisne ; le papier dans l'Isère, la Charente, Seine-et-Marne, Seine-et-Oise et le Pas-de-Calais; le sucre de betterave préparé dans le Nord et l'Aisne ; la laine, le chanvre et le lin, filés principalement dans le Nord ; le coton dans la Seine-Inférieure; la soie grège dans l'Ardèche ; la bourre de soie dans la Loire, etc.

Mais c'est surtout dans le livre destiné à l'enseignement élémentaire que les images sont indispensables.

Que cet ouvrage contienne des gravures bien faites qui représentent les objets désignés par les termes de la nomenclature géographique.

Le nom de la chose représentée doit être écrit au bas de chaque image.

Qu'il y ait la peinture d'une île, d'un archipel, d'un détroit d'un cap, d'un golfe, d'un port, d'une presqu'île, d'un isthme, d'une montagne, d'une vallée, d'un volcan, d'une plaine, d'un plateau, de l'embouchure d'un fleuve, d'un confluent, d'un lac, d'un canal et d'une écluse, d'un aqueduc, d'un viaduc, d'un tunnel, etc.

Lorsque le maître veut expliquer à ses élèves ce que c'est, par exemple, qu'une île, qu'il leur dise d'abord : « Mes enfants, cherchez dans votre livre la représentation d'une île. »

Les petits enfants, qui aiment tant à regarder les images, la voient telle qu'elle existe réellement dans la nature. Quelques paroles leur font comprendre ce qu'ils n'ont pas deviné; c'est alors seulement que le maître peut tracer une île au tableau noir ou en montrer une sur la carte murale, en indiquant comment elle y est représentée.

(A suivre.) RIGAULT.

COURRIER DE L'INTÉRIEUR

I. — Arrêté

Nous avons donné, dans notre dernier numéro, l'arrêté du 3 août 1881, relatif à l'emploi du temps, à la répartition des matières d'enseignement et aux programmes d'études dans les écoles normales d'instituteurs.

Voici l'arrêté analogue, en date du même jour, concernant les écoles normales d'institutrices.

Le président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Vu l'article 7 du décret du 29 juillet 1881 ;

Le conseil supérieur de l'instruction publique entendu,

Arrête :

Article 1er. — L'emploi des journées, autres que les jeudis, dimanches et jours de fête, est réglé ainsi qu'il suit dans les écoles normales primaires d'institutrices :

Il sera donné huit heures au moins au sommeil.

Sur les heures de la journée, six environ seront employées aux soins de propreté, repas, récréations et exercices corporels.

Des heures réservées au travail, cinq au moins seront consacrées au travail personnel, aux lectures et à la préparation des classes en étude.

Aucun cours n'aura lieu le dimanche, non plus que dans l'après-midi du jeudi ; l'emploi de ces journées sera réglé par la directrice, conformément aux prescriptions des articles 31, 32 et 33 du décret du 29 juillet 1881.

Art. 2. — Les élèves-maîtresses sont, à tour de rôle, exercées à la pratique de l'enseignement, sous la direction des maîtresses chargées de l'école annexe et de l'école maternelle, conformément aux dispositions de l'article 6 du décret du 29 juillet 1881.

Les élèves de première année assistent à ces exercices ; les élèves de deuxième année remplissent les fonctions d'institutrices adjointes ; celles de troisième année peuvent être plus particulièrement associées à la direction de la classe ou de l'école maternelle.

Le nombre des élèves-maîtresses détachées à l'école annexe et à l'école maternelle est proportionné à l'effectif de l'école normale et calculé de manière que chaque élève fasse au moins trente jours d'enseignement pratique par an.

La répartition des cours à l'école normale est faite de telle sorte que

les leçons les plus importantes soient placées en dehors des heures que les élèves-maîtresses passent à l'école annexe ou à l'école maternelle.

Art. 3. — Les élèves de troisième année et, pendant le second semestre, celles de deuxième année, sont fréquemment exercées, soit en classe, soit dans des conférences, à l'enseignement oral sur chacune des matières du programme d'études. Sous la direction de leurs professeurs, elles rendent compte d'une leçon ou d'une lecture, expliquent un texte français, corrigent un devoir, exposent une question du cours ou les résultats d'un travail personnel.

Les élèves de troisième année font, en outre, à tour de rôle, des leçons devant leurs professeurs et les élèves-maîtresses. Cet exercice a lieu de préférence le jeudi ou le dimanche. La leçon dure une demi-heure au plus. Elle porte sur un sujet d'enseignement ou de méthode choisi par l'élève et agréé par la directrice. Elle donne lieu, de la part des élèves, à des observations critiques, qui sont complétées ou rectifiées par les professeurs et la directrice.

Art. 4. — La directrice veillera à ce que l'enseignement de l'école normale ne soit, dans aucune de ses parties, détourné du but auquel il doit tendre ; elle veillera particulièrement à ce que les différents professeurs ne cèdent pas à la préoccupation exclusive de préparer leurs élèves aux examens du brevet, mais s'efforcent de leur faire acquérir les qualités intellectuelles et morales indispensables à l'institutrice.

Elle leur recommandera d'éviter la recherche des détails, des subtilités et des curiosités qui feraient perdre à l'enseignement des écoles normales son caractère pratique et professionnel. Elle s'assurera que les devoirs écrits des élèves-maîtresses sont corrigés et annotés avec soin par les professeurs, et qu'il est donné un temps suffisant, dans tous les cours, aux interrogations et aux récapitulations.

Elle proscrira l'usage des manuels faits en vue de l'examen, l'abus des cours dictés, des copies, des cahiers dits de mise au net, de tout procédé qui encouragerait le travail machinal et tendrait à substituer un effort de mémoire à un effort de réflexion.

Elle prendra soin que, dans tous les cours professés à l'école et dans les exercices de l'école annexe ou de l'école maternelle, il soit fait une large part à l'étude des méthodes et des procédés propres à l'enseignement primaire. Enfin, en dehors des heures de classe et d'étude, elle s'efforcera, par des conseils et des directions pratiques, d'initier les élèves-maîtresses à tout ce qui concerne les travaux et les soins du ménage.

Art. 5. — La répartition des matières d'enseignement dans les écoles normales d'institutrices est réglée par année et par cours, conformément au tableau ci-après, page 442.

Art. 6. — Les programmes d'enseignement dans les écoles normales d'institutrices sont arrêtés comme suit :

I. — Instruction morale et civique.

1re année . . . . 1 *heure par semaine.*
2e année . . . . 1 *heure par semaine.*
3e année . . . . 1 *heure par semaine.*

NUMÉROS D'ORDRE DES PROGRAMMES	MATIÈRES D'ENSEIGNEMENT	TOTAL DES HEURES PAR SEMAINE			OBSERVATIONS
		1re année	2e année	3e année	
	Matières d'enseignement demandant une préparation.				
I.	Instruction morale et civique	1	1	1	
II.	Pédagogie et administration scolaire	1	1	1	
III.	Langue et éléments de littérature française	6	5	4	
IV.	Histoire	4	3	3	
V.	Géographie	1	1	1	
VI.	Arithmétique.	3	3	3	
VII.	Physique.	»	1/2	1	Une heure pendant un sem.
VIII.	Chimie.	»	1	1/2	Une heure pendant un sem.
IX.	Sciences naturelles.	1	1	1 1/2	Deux heures pendant un sem. une heure pendant l'autre.
X.	Economie domestique et hygiène	»	1/2	1	Une heure pendant un sem.
	Total des heures d'enseignement demandant une préparation	17	17	17	
	Matières ne demandant pas de préparation.				
	Écriture	3	1	»	
XI.	Travaux de couture	3	3	3	
XII.	Dessin.	4	4	4	
XIII.	Chant et musique	2	2	2	
	Total général des heures d'enseignement	29	27	26	
	Enseignement donné pendant les récréations.				
XIV.	Gymnastique.	2	2	2	
	Herborisation et jardinage .	2	2	2	
	Matière facultative.				
	Langues vivantes.	2	2	2	

PREMIÈRE ANNÉE

Notions de psychologie.

Idée générale de la psychologie appliquée à la morale et à la pédagogie; description expérimentale des facultés humaines.

L'activité physique. — Les mouvements, les instincts, les habitudes corporelles.

La sensibilité physique. — Le plaisir et la douleur ; les sens : sensations internes et sensations externes ; les besoins et les appétits.

L'intelligence. — La conscience et la perception extérieure ; la mémoire et l'imagination ; l'abstraction et la généralisation ; le jugement et le raisonnement ; les principes régulateurs de la raison.

La sensibilité morale. — Sentiments de famille ; sentiments sociaux et patriotiques ; sentiments du vrai, du beau et du bien ; sentiments religieux.

La volonté. — La liberté ; l'habitude.

Conclusions de la psychologie. — Dualité de la nature humaine ; l'esprit et le corps ; la vie animale et la vie intellectuelle et morale.

DEUXIÈME ANNÉE

Morale théorique.

Introduction. — Objet de la morale.

La conscience morale. — Discernement instinctif du bien et du mal ; comment il se développe par l'éducation.

La liberté et la responsabilité. — Conditions de la responsabilité ; ses degrés et ses limites.

L'obligation ou le devoir. — Caractères de la loi morale. Insuffisance de l'intérêt personnel comme base de la morale. Insuffisance du sentiment comme principe unique de la morale.

Le bien et le devoir pur. — Dignité de la personne humaine.

Le droit et le devoir. — Leurs rapports. Différents devoirs : devoirs de justice et devoirs de charité. La vertu.

Les sanctions de la morale. — Rapports de la vertu et du bonheur. Sanction individuelle (satisfaction morale et remords). Sanctions sociales. Sanctions supérieures : la vie future et Dieu.

TROISIÈME ANNÉE

Morale pratique.

Devoirs individuels. — Leur fondement. — Principales formes du respect de soi-même : les vertus individuelles (tempérance, prudence, courage, respect de la vérité, de la parole donnée, dignité personnelle, etc.).

Devoirs généraux de la vie sociale. — Rapports des personnes entre elles.

Devoirs de justice. — Respect de la personne dans sa vie : condamnation de l'homicide ; examen des exceptions réelles ou prétendues : cas de légitime défense, etc.

Respect de la personne dans sa liberté : l'esclavage, le servage, liberté des enfants mineurs, des salariés, etc.

Respect de la personne dans son honneur et sa réputation : la calomnie, la médisance ; — dans ses opinions et ses croyances : l'intolérance ; — dans ses moindres intérêts, dans tous ses sentiments : menues injustices de toutes sortes ; l'envie, la délation, etc.

Respect de la personne dans ses biens : le droit de propriété ; caractère sacré des promesses et des contrats.

Devoirs de charité. — Obligation de défendre les personnes menacées

dans leur vie, leur liberté, leur honneur, leurs biens. La bienfaisance proprement dite. Le dévouement et le sacrifice. Devoirs de bonté envers les animaux.

Devoirs de famille. — Devoirs des parents entre eux ; des enfants envers les parents; des enfants entre eux. Le sentiment de la famille. Devoirs particuliers de la mère de famille et de la maîtresse de maison.

Devoirs professionnels. — Professions libérales, fonctionnaires, industriels, commerçants, salariés et patrons, etc.

Devoirs civiques. — La patrie. L'État et les citoyens. Fondement de l'autorité publique. La Constitution et les lois. Le droit de punir.

Devoirs des simples citoyens : l'obéissance aux lois ; l'impôt ; le service militaire ; le vote ; l'obligation scolaire.

Devoirs des gouvernants.

Devoirs des nations entre elles. — Le droit des gens.

Devoirs religieux et droits correspondants. — Liberté des cultes. Rôle du sentiment religieux en morale.

Application des principes de la psychologie et de la morale à l'éducation.

Instruction civique (principes généraux).

Historique. — Les origines de notre droit public : 1789, 1848, 1875.

La souveraineté nationale. — Sa légitimité. — Ses limites : la liberté de conscience, la liberté individuelle ; la propriété, le domicile. — Son exercice : le suffrage universel. — Ses agents : le pouvoir législatif, le pouvoir exécutif, le pouvoir judiciaire ; leurs rapports entre eux.

L'Etat. — La Constitution. Le président de la République, le Sénat, la Chambre des députés. Modes de nomination, attributions.

La loi. — Le respect de la loi ; la justice : la cour de cassation ; les tribunaux civils et criminels ; les tribunaux administratifs ; les tribunaux militaires ; les tribunaux universitaires.

La force publique.

Notions sommaires sur l'impôt et le budget.

Le département, le canton, la commune. — Le préfet et le conseil général ; le maire et le conseil municipal.

II. — Pédagogie et administration scolaire.

1re *année*	1 *heure par semaine.*
2e *année*	1 *heure par semaine.*
3e *année*	1 *heure par semaine.*

PREMIÈRE ANNÉE

L'éducation (principes généraux).

Éducation physique. — Hygiène générale. — Jeux et exercices de l'enfant. — Gymnastique

Éducation des sens : petits exercices d'observation.

Éducation intellectuelle. — Notions sur les facultés intellectuelles. — Leur développement aux divers âges. — Leur culture et leur application aux divers ordres de connaissances. — Rôle de la mémoire, du jugement

du raisonnement, de l'imagination. — La méthode ; ses différents procédés : analyse et synthèse ; induction et déduction.

Éducation morale. — Volonté. — Liberté de l'homme étudiée dans l'enfant. — Conscience morale : responsabilité, devoirs. — Rapports des devoirs et des droits. — Culture de la sensibilité dans l'enfant. — Modification des caractères et formation des habitudes. — Diversité naturelle des instincts et des caractères.

DEUXIÈME ANNÉE

L'école (éducation et instruction en commun).

Ecoles : ecole maternelle (salle d'asile) — Écoles primaires, élémentaires et supérieures. — Cours complémentaires.

Organisation matérielle : locaux et mobiliers ; matériel d'enseignement. — Collections. — Bibliothèques.

Organisation pédagogique. — Classement des élèves ; programmes ; emploi du temps ; journal de classe.

Formes de l'enseignement : intuition ; enseignement par l'aspect ; exposition ; interrogations ; exercices oraux, devoirs écrits et correction ; promenades scolaires.

Étude des procédés particuliers applicables à l'enseignement de chacune des parties du programme.

Examens. — Certificat d'études primaires. Compositions et concours.

Discipline. — Récompenses ; punitions ; émulation ; sentiment de la dignité chez l'enfant. — Action personnelle de la maîtresse ; les conditions de son autorité ; ses rapports avec les élèves et les familles.

TROISIÈME ANNÉE

Histoire de la pédagogie. — Administration scolaire.

Revision théorique et pratique des matières étudiées dans les deux premières années.

Histoire de la pédagogie. — Principaux pédagogues et leurs doctrines. — Analyse des ouvrages les plus importants.

Notions sommaires sur la législation de l'instruction primaire.

III. — Langue française,

1re *année* . . . . 6 *heures par semaine.*
2e *année* . . . . 5 *heures par semaine.*
3e *année* . . . . 4 *heures par semaine.*

L'enseignement de la langue française comprend :

1° Des exercices de lecture et de récitation ;

2° Un cours de grammaire, avec des exercices pratiques, tels que : dictées, analyses, exercices d'étymologie et de dérivation ;

3° Des exercices de composition et de style auxquels se rattachent des notions d'histoire littéraire.

1° Lecture et récitation.

DANS LES TROIS ANNÉES

Lecture à haute voix de morceaux classiques. — Les passages les plus importants sont appris par cœur,

Lectures personnelles, indiquées par le maître ou choisies, sous sa direction, par l'élève. — Analyse écrite ou orale de ces lectures

2° *Grammaire et exercices grammaticaux.*

PREMIÈRE ANNÉE

Étude de la grammaire française.

DEUXIÈME ET TROISIÈME ANNÉES

Revision approfondie des parties les plus importantes du cours de première année, en y ajoutant des notions historiques sur l'origine de certaines règles (1). — Suffixes et préfixes actuellement en usage pour la formation des mots. — Différentes manières dont sont formés les mots composés.

Notions d'étymologie. — Mots d'origine populaire et mots d'origine savante. — Doublets. — Mots d'origine étrangère.

Notions historiques sur la formation de la langue française. — Les anciens dialectes ; ce qui en reste dans les patois. — Parenté du français avec les autres langues néo-latines.

Exercices sur le vocabulaire. — Dictées servant d'application aux règles de la grammaire. — Analyses grammaticales et analyses logiques (orales).

3° *Exercices de composition et de style. — Notions d'histoire littéraire.*

DANS LES TROIS ANNÉES

Récits, descriptions, lettres. — Explication d'une pensée morale, d'un proverbe.

Études des règles essentielles de la composition.

EN TROISIÈME ANNÉE

Notions d'histoire littéraire. — Origines ; chansons de gestes, trouvères et troubadours, fabliaux, chroniques. — La Renaissance au seizième siècle. — Malherbe, Descartes, Corneille, Pascal. — Le siècle de Louis XIV. — Le dix-huitième siècle : Voltaire, Montesquieu, Jean-Jacques Rousseau. — Le dix-neuvième siècle. — Grand développement de l'éloquence politique, de l'histoire, de la poésie lyrique, du roman, de la critique littéraire.

Notions de versification française.

Étude des auteurs indiqués sur la liste triennale pour les examens du brevet supérieur.

IV. — Histoire.

1re *année*	4 *heures par semaine.*
2e *année*	3 *heures par semaine.*
3e *année*	3 *heures par semaine.*

(1) Par exemple : Origine des pluriels en *aux*. — L'adjectif *grand*. — Origine du futur et du conditionnel. — Origine des adverbes en *ment*. — Adverbes de forme plus simple *(bien, mal, fort, clair)*. — Signification primitive des mots comme *personne, aucun, rien, jamais, pas, point*.

PREMIÈRE ANNÉE

Histoire de France.

1er *trimestre.* — Depuis les origines jusqu'à Henri IV.

2e *trimestre.* — Depuis Henri IV jusqu'à la convocation des états généraux de 1789.

3e *trimestre.* — De 1789 à 1875.

DEUXIÈME ANNÉE

Eléments d'histoire générale.

1er *trimestre.* (Aperçu d'histoire ancienne.) — Monde connu des nciens. — Égyptiens, Assyriens et Babyloniens. — Israélites ; Phéniiens et Carthaginois ; Perses. — Monuments qui nous sont restés de es peuples.

La Grèce. — Temps héroïques. — Sparte et Athènes. — Guerres nédiques. — Siècle de Périclès. — Socrate. — Épaminondas. — Phiippe de Macédoine. — Conquêtes d'Alexandre. — Réduction de la rèce en province romaine.

Rome. — Les rois. — République romaine. — Les magistratures. – Lutte des plébéiens contre les patriciens.

onquêtes des Romains.

Les Gracques. — Guerres civiles. — César.

Auguste et ses successeurs. — Les Antonins.

Dioclétien. — Constantin et l'Église chrétienne. — Julien. — Théodose.

2e *trimestre.* (Moyen âge.) — Les Gaulois avant la conquête romaine t sous l'empire romain. — Le christianisme en Gaule.

Principales invasions des Germains aux cinquième et sixième siècles. - Les Francs.

Mahomet. — Conquêtes des Arabes.

Charlemagne : ses guerres et son administration.

Traité de Verdun. — Incursions des Normands.

Le régime féodal en France et en Europe.

L'empire et la papauté. — Querelle des investitures.

Les croisades.

Conquête de l'Angleterre par les Normands. — Les Plantagenets. — a grande Charte.

Progrès des populations urbaines et rurales; les communes et le ouvoir royal en France. — Louis VI. — Philippe-Auguste. — Saint ouis. — Philippe le Bel.

Guerre de Cent ans. — Les états généraux. — Charles V et Duguesin. — Jeanne d'Arc. — Reconstitution de l'unité territoriale de la rance.

Progrès de l'autorité royale, en France avec Charles VII et Louis XI, n Espagne avec Ferdinand et Isabelle, en Angleterre avec les Tudors.

L'Allemagne et l'Italie à la fin du moyen âge.

Les Turcs en Europe.

3e *trimestre.* (Temps modernes.) — Les grandes inventions du qua-

torzième au seizième siècle. — Les découvertes maritimes. — Empir colonial des Portugais et des Espagnols. — Les marins français.

La Renaissance en Italie et en France.

Guerres d'Italie. — Rivalité de François Ier et de Charles-Quint.

La réforme.

Guerres de religion en France. — Pacification de la France sou Henri IV.

Prospérité de l'Angleterre sous Élisabeth. — Puissance et décadenc de l'Espagne sous Philippe II.

TROISIÈME ANNÉE

Eléments d'histoire générale (suite.)

1er *trimestre.* (1610-1789.) Guerre de Trente ans. — Gustave-Adolph — Traités de Westphalie.

Richelieu. — Mazarin ; la Fronde.

Louis XIV : son gouvernement et ses guerres.

Révolution de 1688.

Charles XII et Pierre le Grand.

L'Autriche et la Prusse au dix-huitième siècle.

Le gouvernement parlementaire en Angleterre. — Progrès de la puis sance anglaise dans l'Inde et en Amérique.

Guerre de l'Indépendance américaine. — Les États-Unis.

Démembrement de la Pologne.

La France sous Louis XV et Louis XVI. — Les philosophes et l économistes. — Turgot. — Les états généraux.

Découvertes scientifiques et géographiques au dix-huitième siècle.

Géographie politique de l'Europe en 1789.

2e *trimestre.* (1789-1830.) — La Révolution française : principes, in titutions.

Coalition contre la République française. — Traités de Bâle, de Camp Formio, de Lunéville et d'Amiens.

Le 18 brumaire. — Le Consulat : développement de l'organisati administrative.

L'Empire. — Lutte contre l'Europe. — Les traités de 1815.

La Sainte-Alliance.

La Restauration. — La Charte.

Guerre d'Espagne. — Guerre de l'indépendance hellénique. — Éman cipation des colonies espagnoles.

3e *trimestre.* (1830 à 1875, et revision.) — Révolution de 1830. — Fondation du royaume de Belgique. — Soulèvement de la Pologne. — Établissement du régime constitutionnel en Espagne et en Portugal. — Grandes réformes politiques et économiques en Angleterre. — Progrè des Russes et des Anglais dans l'Asie. — Conquête et colonisation d Algérie.

Révolution de 1848. — La seconde République. — Le suffrage uni versel.

Le 2 Décembre. — Le second Empire.

Mouvements en Italie, en Allemagne, en Hongrie.

La question d'Orient et la guerre de Crimée.

Fondation du royaume d'Italie.

Influence croissante de la Prusse en Allemagne. — Dissolution de la Confédération germanique.

États-Unis. — Guerre de sécession. — Abolition de l'esclavage. — Guerre du Mexique. — Canal de Suez.

Guerre de 1870. — L'Empire allemand. — Traité de Francfort.

Constitution républicaine de 1875.

Géographie politique de l'Europe en 1875.

Revision.

V. — Géographie.

1[re] *année.* . . . . 1 *heure par semaine.*
2[e] *année.* . . . . 1 *heure par semaine.*
3[e] *année.* . . . . 1 *heure par semaine.*

PREMIÈRE ANNÉE

Notions préliminaires. — Étude générale de la Terre. — Notions élémentaires de cosmographie. — Explications des termes géographiques. — Lecture du globe et des cartes.

Géographie de la France. — Géographie physique. — Description des côtes et des frontières de terre. — Orographie et hydrographie. — Géographie historique et administrative : anciennes et nouvelles divisions. — Gouvernement, administration centrale, départementale et communale. — Géographie agricole, commerciale et industrielle. — Voies de communication : chemins de fer, canaux, services maritimes.

Géographie de l'Algérie et des colonies françaises. — Géographie physique et administrative. — Produits du sol et de l'industrie. — Importations et exportations.

Notions sommaires sur l'Europe et sur les différentes parties du monde.

DEUXIÈME ANNÉE

Géographie physique des différentes parties du monde, moins l'Europe. — Étude générale des continents et des océans forme des continents. — Grand système orographique et hydrographique. — Courants atmosphériques et marins. — Les races humaines. — Les régions de l'équateur, des tropiques et des pôles.

Géographie politique. Étude particulière des principaux États de l'Asie, de l'Afrique, de l'Amérique et de l'Océanie. (Chine, Japon, Indo-Chine, Empire britannique des Indes, Asie russe, Egypte et côtes septentrionales de l'Afrique, Etats-Unis, Australie et principales colonies européennes.)

TROISIÈME ANNÉE

Géographie de l'Europe y compris la France (revision). — Étude générale de l'Europe. Description physique. — Étude particulière de chacun des États : Géographie physique, administrative, agricole commerciale. — Gouvernement. — Religion.

Histoire sommaire des découvertes géographiques.

VI. — Arithmétique et ses applications.

1re année . . . . *3 heures par semaine.*
2e année . . . . *3 heures par semaine.*
3e année . . . . *3 heures par semaine.*

PREMIÈRE ANNÉE

Eléments d'arithmétique. — Calcul et système métrique.

Opérations sur les nombres entiers.

Caractères de divisibilité les plus simples. — Plus grand commun diviseur.

Fractions ordinaires. — Notions sur les rapports et proportions.

Nombres décimaux.

Système métrique

Applications : règles de trois, d'intérêt simple et d'escompte, de partages proportionnels. — Problèmes élémentaires sur les mélanges et les alliages. — Rentes sur l'Etat.

DEUXIÈME ET TROISIÈME ANNÉES

Arithmétique (suite). — *Eléments de géométrie plane. — Mesure des surfaces.*

Revision du cours de première année.

Carrés, cubes, racines carrées des nombres entiers et des nombres décimaux.

Rapports et proportions.

Questions d'intérêt simple et d'escompte, d'échéance commune, etc.

Notions très élémentaires de géométrie plane : mesure des surfaces.

Mesure des volumes.

Notions de tenue des livres.

VII. — Physique.

2e année. 1 heure par semaine pendant un trimestre.
3e année. 1 heure par semaine pendant un trimestre.

DEUXIÈME ANNÉE

Chute des corps. — Direction de la pesanteur. — Énoncé des lois de la chute des corps. — Centre de gravité.

Poids. — Balance. — Mouvement, inertie, force.

Travail mécanique. — Kilogrammètre. Cheval-vapeur. — Machines simples.

Surface libre des liquides en équilibre.

Pressions exercées par les liquides sur les parois des vases.

Vases communiquants. — Applications. — Exception présentée par les tubes capillaires.

Presse hydraulique.

Principe d'Archimède. — Poids spécifique des solides et des liquides — Aéromètres usuels à poids constant.

Propriétés générales des gaz.
Pression atmosphérique. — Baromètres.
Loi de Mariotte.
Machines pneumatiques. — Pompes; siphon.
Aérostats.
Production et propagation du son dans l'air; écho.

TROISIÈME ANNÉE

Chaleur.

Dilatation des corps par la chaleur. — Premiers faits d'observation et l'expérience.
Thermomètres à mercure, à alcool.
Température. — Thermomètres à maxima et minima. — Température moyenne d'un lieu. — Courants marins. — Influence de l'altitude.
Fusion; solidification.
Vaporisation dans le vide et dans l'air.
Évaporation. — Ébullition. — Distillation.
État hygrométrique de l'air. — Principaux phénomènes atmosphériques. Chaleur de fusion. — Mélanges réfrigérants.
Chaleur de vaporisation; froid produit par l'évaporation. — Production de la glace.
Idée des machines à vapeur.
Chauffage des appartements.

Optique.

Propagation de la lumière. — Ombre et pénombre.
Réflexion. — Propriétés des miroirs plans et sphériques, établies expérimentalement.
Réfraction. — Prismes. — Réflexion totale. — Mirage.
Propriétés des lentilles, établies expérimentalement.
Dispersion. — Décomposition et recomposition de la lumière. — Spectre solaire. — Arc-en-ciel.
Chaleur rayonnante. — Analogies avec la lumière. — Photographie.

Électricité.

Production d'électricité par le frottement, et par influence.
Machines électriques.
Bouteille de Leyde. — Électricité atmosphérique.
Principe de la pile. Courant électrique.
Éclairage électrique. — Galvanoplastie.

Magnétisme.

Aimants. — Pôles.
Déclinaison et inclinaison de l'aiguille aimantée.
Galvanomètre, Boussoles.
Aimantation par les courants. — Électro-aimant. — Principe du télégraphe électrique.

N. B. — Le professeur s'appliquera à donner à son enseignement un caractère essentiellement expérimental.

VIII. — Chimie.

2e *année* . . . . *1 heure par semaine.*
3e *année* . . . . *1/2 heure par semaine.*

DEUXIÈME ANNÉE

Eau : analyse et synthèse. — Hydrogène. — Oxygène.

Air : analyse. — Azote.

Combustion. — Notions générales sur la combinaison chimique. — Chaleur dégagée. — Changements de propriétés.

Principes de la nomenclature et de la notation chimiques.

Acides. — Bases.

Oxydes de l'azote. — Acide azotique. — Ammoniaque.

Lois des combinaisons chimiques en poids et en volume. — Équivalents.

Chlore : acide chlorhydrique. — Eau régale.

Iode.

Soufre. — Acide sulfureux. — Acide sulfurique. — Acide sulfhydrique

Posphore : acide phosphorique. — Hydrogène phosphoré.

Carbone. — Oxyde de carbone. — Acide carbonique. — Sulfure de carbone. — Charbon de bois.

Gaz d'éclairage. — Flamme.

Acide silicique.

Métaux. — Propriétés générales. — Alliages.

Sels : propriétés générales. — Lois de Berthollet.

Potassium et sodium. — Potasse. — Soude. — Sel marin, carbonate de soude, poudre.

Calcium et magnésium. — Chaux, carbonate, sulfate, phosphate.

Aluminium. — Alumine. — Alun. — argiles, verres, et poteries; chaux, mortiers, ciments.

Fer, zinc. — Oxydes, sulfures. — Notions sur la métallurgie du fer (fonte, fer, acier).

Etain, cuivre, plomb. — Oxydes, et sels.

Mercure, argent, or, platine.

TROISIÈME ANNÉE

Notions sommaires sur la composition élémentaire, l'analyse et la synthèse des substances organiques.

Classification des substances organiques d'après leur fonction chimique.

Carbures d'hydrogène. — Carbures gazeux. — Acétylène. — Gaz oléifiant. — Gaz des marais.

Carbures liquides et solides. — Benzine. — Naphtaline. — Anthracène. — Essence de térébenthine. — Pétrole.

Alcools. — Alcool ordinaire et ses principaux éthers : fermentations (vins, bières, cidres; essai des alcools).

Glycérine. — Corps gras neutres.

Les glucoses. — Sucre de canne, sucre de lait.

Dextrine. — Amidon et fécules. — Cellulose. — Ligneux. — Fabrication du papier.

Phénol.

Aldéhydes. — Essence d'amandes amères. — Camphre.

Acides. — Principaux acides volatils (acide acétique). — Acides gras. — Acides fixes (oxalique, tartrique, lactique).

Alcalis animaux, végétaux (nicotine, cicutine, morphine, quinine, strychnine).

Amides. — Notions générales. — Urée. — Indigo. — Albumine. — Œufs. — Caséine, fibrine, gluten.

Gélatine. — Lait. — Sang. — Chair des animaux.

N. B. — En chimie, comme en physique, le professeur ne perdra pas de vue que son enseignement doit être plus pratique que théorique : il multipliera les expériences et exercera les élèves aux manipulations.

IX. — Sciences naturelles.

1re *année*	1 *heure par semaine.*
2e *année*	1 *heure par semaine.*
3e *année*	1 *heure* 1/2 *par semaine.*

PREMIÈRE ANNÉE

BOTANIQUE ET GÉOLOGIE

A. — Botanique.

Notions élémentaires d'organographie et de physiologie végétales. — Division des végétaux en trois embranchements : les dicotylédones, les monocotylédones et les acotylédones.

Caractères distinctifs des principales familles de chaque embranchement. Indication des espèces les plus importantes ou les plus remarquables par leur organisation ; insister sur les végétaux qui sont utiles et sur ceux qui sont dangereux.

N. B. Les élèves-maîtresses feront, pendant les trois années, de fréquentes herborisations sous la conduite du professeur

B. — Géologie.

Notions sur la constitution du globe. — Sources thermales. — Geysers. — Tremblements de terre. — Volcans. — Origine des chaînes de montagne

Roches ignées fondamentales. — Roches stratifiées ou de sédiment. — Animaux et végétaux fossiles. — Indication des principales roches que l'on trouve à la surface du sol ou qui sont mises à découvert par les travaux des carrières, des mines, des galeries souterraines, etc.

DEUXIÈME ANNÉE

ZOOLOGIE

Préliminaires. — Corps bruts et êtres vivants. — Animaux et végétaux.

Division des animaux en embranchements.

Embranchement des Vertébrés. — Examen rapide des principaux appareils anatomiques et des fonctions de ces appareils.

Division de l'embranchement des vertébrés en classes.

Caractères généraux de chaque classe. — Division en ordres. — Principaux animaux de chaque ordre.

Distribution géographique des vertébrés.

Embranchement des annelés. — Caractères généraux. — Division en classes.

Étude sommaire des principaux ordres de chaque classe.

Embranchement des mollusques. — Caractères généraux. — Division en classes. — Principaux animaux de ces classes.

Embranchement des radiaires. — Caractères généraux. — Division en groupes naturels. — Notions sur les principaux animaux de ces groupes.

Protozoaires. — Notions succinctes sur les infusoires.

Anatomie et physiologie de l'homme.

Éléments anatomiques. — Leur vie indépendante.

Squelette. — Structure et accroissement des os. — Articulations.

Digestion. — Dents; leur structure.

Tube digestif. — Déglutition.

Glandes digestives et transformation des aliments.

Respiration. — Organes. — Mécanisme : phénomènes chimiques. — Larynx, voix.

Circulation. — Sang. — Lymphe. — Chyle.

Organes de la circulation. — Cœur. — Artères, veines capillaires. — Vaisseaux lymphatiques.

Absorption. — Osmose et dyalise.

Nutrition.

Sécrétions et excrétions. — Peau. — Reins.

Mouvements. — Muscles, structure, contractilité. — Marche, course, natation.

Système nerveux. — Cellules et fibres nerveuses. — Encéphale et moelle épinière. — Nerfs. — Nerfs de sensibilité, nerfs de mouvement. Système nerveux du grand sympathique.

Organes des sens et sensations. — Ouïe. — Odorat et goût. — Toucher. — Vision.

Fonctions des centres nerveux.

Bilan organique.

TROISIÈME ANNÉE

A. — Botanique.

Description, structure et fonctions des organes des plantes

1° DESCRIPTION ET STRUCTURE

Cellules. — Fibres. — Vaisseaux, vaisseaux laticifères.

Racines. — Structure. — Racines ordinaires et racines adventives.

Tige. — Structure. — Caractère distinctif dans les dicotylédones, monocotylédones et acotylédones. — Rhizomes. — Bulbes. — Tubercules.

Feuilles. — Structure, forme. — Feuilles flottantes, submergées. — Transformation des feuilles. — Disposition des feuilles sur les tiges. — Stipules.

Bourgeons. — Bourgeons adventifs, dormants. — Généralités sur les marcottes, boutures et greffes.

Fleurs. — Périanthe. — Calice, corolle; étamines, pollen; pistil, ovules; nectaire, nectar.

Fleurs unisexuées, monoïques, dioïques. — Inflorescences définies, indéfinies, mixtes. — Bractées, involucres; boutons, préfloraison.

2° FONCTIONS

Fonction chlorophyllienne. — Fixation du carbone.

Nutrition. — Absorption. — Transpiration, exhalation.

Fécondation. — Fécondation croisée, hybride.

Germination.

Du mouvement et de la sensibilité dans le règne végétal.

B. — *Géologie.*

Phénomènes géologiques actuels. — Modification continue du sol. — Dégradation des roches par l'action de l'eau et de l'air. — Dénudation. — Recul des falaises. — Creusement des vallées. — Dépôts de sable, de vase. — Formation des deltas. — Décomposition des roches granitiques. — Argile, kaolin.

Glaciers, moraines, blocs erratiques. — Dunes.

Chaleur interne propre de la terre.

Tremblement de terre. — Volcans.

Soulèvements et affaissements lents.

Utilisation de ces données pour l'explication des phénomènes géologiques anciens.

Origine des terrains ignés et des terrains stratifiés ou sédimentaires. — Terrains métamorphiques.

Modifications successives de ces terrains par suite des tremblements le terre et des phénomènes volcaniques. — Montagnes; leurs âges elatifs.

Principales roches ignées. — Filons.

Roches stratifiées ou de sédiment. — Utilité des fossiles (animaux et égétaux) pour caractériser les terrains et les étages.

Division des terrains de sédiment en terrains primaires ou de tranition, terrains secondaires, terrains tertiaires, terrains quaternaires — Subdivisions de ces divers terrains Leurs caractères distinctifs.. rincipaux fossiles qu'ils renferment.

Insister sur les roches les plus importantes, soit par l'étendue e épaisseur des couches qu'elles forment, soit par les usages auxquels lles servent.

Etude de la carte géologique de France dans ses traits principaux. — listoire de la formation du sol de la France.

X. — Économie domestique et hygiène.

2e année . . . . . . 1 heure par semaine pendant un semestre.
3e année . . . . . . 1 heure par semaine.

DEUXIÈME ANNÉE

Economie domestique.

1° LE MÉNAGE

Organisation et entretien de la maison d'habitation.
Chauffage. — Éclairage.
Entretien du mobilier.
Entretien des étoffes et du linge.
Blanchissage du linge. — Buanderie. — Repassage.
Farine. — Boulangerie. — Four. — Cuisson du pain. — Pâtisserie.
Provisions de ménage. — Bois. — Charbon. — Eau potable.
Vin et soins à lui donner. — Vinaigre.
Cidre. — Bière. — Café. — Huile. — Graisse. — Sucre.
Conservation et cuisson des viandes.
Qualités et choix des viandes.
Principes élémentaires de la cuisine.
Pot-au-feu. — Bouillon. — Friture. — Rôti.
Gibier. — Poisson.
Conservation et cuisson des légumes.
Conservation des fruits. — Fruitier. — Emballage et transport des fruits.
Fabrication des confitures, fruits à l'eau-de-vie, sirops, liqueurs.
Comptabilité du ménage.

N. B. — Les elèves-maîtresses devront être, autant que possible, associées à la tenue du ménage et à la préparation des repas.

2° LE JARDIN

Notions sommaires d'agriculture. — Le sol, les engrais et les amendements. — Différentes sortes de culture.

Le jardin. — Disposition générale du jardin : allées, bordures, murs, espaliers, travaux et outils de jardinage.

Le jardin fruitier. — Principes généraux de la culture des arbres fruitiers avec applications aux variétés qui conviennent le mieux au pays. — Maladies des arbres fruitiers. — Destruction des animaux nuisibles.

Le jardin potager. — Variétés, culture et récolte des légumes. — Porte-graines, récolte, triage et conservation des grains. — Culture forcée : couches, châssis, cloches.

Notions sur la culture des fleurs, soit pour l'ornement, soit pour la fabrication des parfums.

3° LA FERME

La ferme. — Vacherie et laiterie. — Notions générales sur la fabrication du beurre et du fromage.

Notions sommaires sur la bergerie et la porcherie. — La basse-cour. — Élevage et engraissement des volailles. — Pigeons. — Lapins. — Abeilles et vers à soie.

TROISIÈME ANNÉE

Hygiène.

1° HYGIÈNE DE L'INDIVIDU

Aliments. — Boissons.
Vêtements.
Habitation. — Choix de l'emplacement.
Ventilation, chauffage.
Eclairage.
Exercices et repos. — Veille et sommeil.
Propreté du corps. — Bains.
Travaux intellectuels; travaux manuels.
Hygiène des principales professions.

2° HYGIÈNE PUBLIQUE

Hygiène spéciale des écoles. — Emplacement de l'école; sa construction. — Vestiaire, lavabos, lieux d'aisance. — Nettoyage. — Préaux. — Classes. — Chauffage, aérage, éclairage. — Influence du mode d'éclairage sur la vue.

Hygiène des enfants. — Vaccinations, revaccinations. — Conditions d'admission et de réadmission à la suite de maladies. — Indispositions des enfants; soins à donner.

Notions sommaires sur l'hygiène des villages et des villes.

3° ACCIDENTS ET PREMIERS SOINS A DONNER EN ATTENDANT L'ARRIVÉE DU MÉDECIN

Hémorragies; premiers soins. — Manière de relever et de transporter un blessé.

Insolation. — Brûlures : premiers pansements.

Soins à donner aux noyés et aux asphyxiés.

Morsures : morsures suspectes et cautérisation; notions sur la rage. — Piqûres simples. — Piqûres des serpents, des abeilles, des guêpes, des scorpions. — Piqûres des diptères charbonneux; nécessité de l'enfouissement des cadavres d'animaux. — Viandes insalubres.

Empoisonnements accidentels les plus fréquents : premiers soins; contrepoisons. — Dangers des vases et tuyaux de plomb ou de cuivre.

Précautions à prendre et régime à suivre en temps d'épidémie.

XI. — Travaux de couture

1re *année* . . . . 2 *heures par semaine.*
2e *année* . . . . 2 *heures par semaine.*
3e *année* . . . . 2 *heures par semaine.*

PREMIÈRE ANNÉE

Différents points de couture : ourlet, surjet, piqûres, point de marque, point de chausson. — Reprises perdues, reprises dans le linge damassé, etc.

Tricot. — Remmaillage et raccommodages divers.

DEUXIÈME ANNÉE

Couture d'assemblage. — Lingerie. — Chemises d'hommes, de femmes, d'enfants. — Pantalons, camisoles, bonnets, etc.

TROISIÈME ANNÉE

Coupe et confection des vêtements. — Réduction de patrons. — Robe princesse. — Robe à basques. — Vêtements d'enfants.

XII. — Dessin

1re *année* . . . . *4 heures par semaine.*
2e *année* . . . . *4 heures par semaine.*
3e *année* . . . . *4 heures par semaine.*

PREMIÈRE ANNÉE

Dessin d'imitation.

Principes du dessin d'ornement : lignes droites, circonférences, polygones réguliers, rosaces étoilées ; courbes géométriques diverses : ellipses, spirales, etc. ; courbes empruntées au règne végétal : tiges, feuilles, fleurs.

Copie de plâtres représentant des ornements plats d'un faible relief.

Dessin, d'après l'estampe et d'après le relief : 1° d'ornements purement géométriques : moulures, oves, rais de cœur, perles, denticules, etc. ; 2° d'ornements empruntés au règne végétal : feuilles, fleurs, fruits, palmettes, rinceaux, etc.

Notions succinctes sur les ordres d'architecture, données au tableau par le maître.

Dessin élémentaire de la tête humaine ; ses parties et ses proportions.

Dessin géométrique.

Emploi au tableau des instruments pour le tracé des lignes droites et des circonférences : règle, compas, équerre et rapporteur.

Exécution sur le papier, avec l'aide des instruments, des tracés géométriques qui ont été faits d'abord au tableau. — Application à des motifs de décoration. Broderies, dentelles, tapisserie.

Principes du lavis à teintes plates.

DEUXIÈME ANNÉE

Revision des études faites en première année.

Dessin d'imitation.

Éléments de perspective. — Représentation perspective au trait, puis avec les ombres, de solides géométriques et d'objets usuels.

Dessins d'après des fragments d'architecture : piédestaux, bases et fûts de colonnes, antes, corniches.

Dessins, d'après l'estampe, des extrémités et des différentes parties du corps humain. — Notions sur la structure générale et les proportions de ces parties par rapport à l'ensemble.

Dessin géométrique.

Notions sur la ligne droite et le plan dans l'espace et sur les projections.

Projections de solides géométriques et d'objets simples. — Modèles de coupe de vêtements. — Notions pratiques sur le lavis.

TROISIÈME ANNÉE

Revision des études faites en seconde année.

Dessin d'imitation.

Dessins ombrés d'après des fragments d'architecture: piédestaux, bases et fûts de colonnes, consoles, chapiteaux simples, vases, etc.

Frises ornées; ensemble et détails des ordres dorique, ionique et corinthien.

Dessin de plantes ornementales, d'animaux et de figures, d'après l'estampe et d'après la bosse.

Dessin de la figure humaine, d'après l'estampe et d'après la bosse (détails et ensemble).

Dessin géométrique.

Copie et réduction de plans de cartes topographiques.

Exercices de lavis des plans et des cartes.

XIII. — Musique vocale et instrumentale (1).

1re *année* . . . . 2 *heures par semaine.*
2e *année* . . . . 2 *heures par semaine.*
3e *année* . . . . 2 *heures par semaine.*

PREMIÈRE ANNÉE

Principes élémentaires de musique : organe de la voix. — Émission vocale. — Respiration. — Classement des voix. — Définition des termes musicaux. — Etudes de lecture sur les clefs de *sol* et de *fa* dans tous les tons majeurs et mineurs, et avec les mesures les plus usitées.

Exécution de morceaux simples à l'unisson et à plusieurs voix.

Exercices élémentaires de mécanisme sur l'orgue ou le piano. — Gammes dans tous les tons majeurs ou mineurs.

---

(1) Musique vocale, deux leçons d'une demi-heure par semaine dans chaque année.

Musique instrumentale, deux leçons d'une demi-heure par semaine dans chaque année.

L'enseignement du chant et de l'orgue ou du piano est pris sur le temps de l'étude, mais il est plus spécialement donné le jeudi et le dimanche.

Le temps consacré aux exercices et répétitions est pris sur les récréations.

L'enseignement du chant est donné à chaque division isolément. Les élèves des trois divisions seront fréquemment réunis pour former des chœurs. On peut utilement leur adjoindre des élèves de l'école annexe pour l'exécution des chœurs faciles.

DEUXIÈME ANNÉE

Continuation des études de mesure et d'intonation.
Lecture musicale dans tous les tons.
Dictées. — Exécution de morceaux à plusieurs voix.
Continuation des exercices sur l'orgue ou sur le piano.

TROISIÈME ANNÉE

Exécutions chorales.
Étude élémentaire de l'accompagnement.
Continuation des exercices sur l'orgue ou le piano.
Notions sur les principales œuvres des maîtres.

XIV. — Gymnastique.

1re *année* . . . . . . 2 *heures par semaine.*
2e *année* . . . . . . 2 *heures par semaine.*
3e *année* . . . . . . 2 *heures par semaine.*

N. B. — Les leçons de gymnastique sont données pendant les récréations. Chaque leçon dure une demi-heure au plus.

PREMIÈRE ANNÉE

Gymnastique sans appareils.

ATTITUDES SCOLAIRES

Formation de la section de marche.
Station régulière du corps.
Mouvements de la tête, du tronc, des bras, des jambes.
Mouvements combinés. — Evolutions.
Course au pas gymnastique.
Sauts. — Équilibres.

DEUXIÈME ANNÉE

Mêmes exercices qu'en première année,
Exercices aux agrès : échelles de corde. — Échelles de bois horizontale, inclinée, orthopédique.
Barres parallèles.

TROISIÈME ANNÉE

Mêmes exercices qu'en deuxième année.

Art. 7. — Le présent arrêté recevra son application à partir de la rentrée des classes 1881. Le recteur est chargé d'en assurer l'exécution.

Fait à Paris, le 3 août 1881.

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — La *Pädagogische Reform* fait un calcul d'où il résulte que, si on estime à 60 le nombre des enfants qui peuvent utilement recevoir l'enseignement d'un même instituteur, et à 30 le nombre des élèves brevetés qui peuvent sortir chaque année d'une école normale, l'Allemagne devrait compter 207 écoles normales. Ce nombre est loin d'être atteint, car elle n'en possède que 169, qui sont ainsi réparties entre les différents Etats (le chiffre entre parenthèses indique le nombre d'écoles normales qui correspondrait dans chaque État aux besoins réels): Prusse 112 (145), Bavière 11 (21), Saxe 16 (11), Wurtemberg 4 (8), Baden 4 (6), Hesse 2 (2), Mecklembourg-Schwerin 2 (2), Strelitz 1 (1), Oldenbourg 2 (1), Brunswick 1 (1), Anhalt 2 (1), Lippe 1 (1), Thuringe 8 (4), Brême 1 (1), Hambourg 1 (1), Lübeck 1 (1). Comme on le voit, la Saxe et la Thuringe ont plus d'écoles normales qu'il ne serait nécessaire, tandis qu'en Prusse, en Bavière et en Wurtemberg le déficit est considérable. De ces établissements, 40 sont catholiques, 124 protestants, et seulement 5 sont mixtes quant aux cultes.

— Dans une publication récente, M. Jost, directeur d'une école normale bernoise, a consigné le résultat des observations faites par lui durant un voyage d'études où il a visité les principales écoles normales d'Allemagne. Voici ce qu'il dit des exercices pratiques qui se font dans l'école annexe:

En Prusse, l'école normale possède généralement deux écoles annexes, l'une à une seule classe et l'autre à cinq ou six classes; en Saxe, il n'y a qu'une seule école annexe à quatre classes, reproduisant le type le plus répandu de l'école primaire dans ce pays. En Prusse, les exercices pratiques à l'école annexe absorbent la plus grande partie du temps des élèves-maîtres durant leur dernière année d'école normale au détriment de l'enseignement théorique et scientifique; en Saxe, les études scientifiques des élèves-maîtres continuent sans interruption jusqu'à leur sortie de l'école normale, les exercices pratiques n'occupant

qu'un petit nombre d'heures chaque semaine. En Prusse, tous les professeurs de l'école normale prennent part, chacun en ce qui le concerne, aux exercices de l'école annexe; en Saxe, ces exercices sont dirigés par deux professeurs seulement, plus spécialement chargés de ce département. En Prusse, l'enseignement à l'école annexe est donné directement par les élèves-maîtres, à tour de rôle ; en Saxe, le professeur et l'élève-maître se partagent la tâche, l'élève-maître jouant le rôle d'un adjoint, et le professeur, toujours présent, intervenant chaque fois qu'il le juge nécessaire pour remettre l'élève dans la bonne voie. Les écoles annexes prussiennes ont donc essentiellement le caractère de classes instituées pour servir de théâtre aux exercices et tâtonnements des élèves-maîtres; les écoles saxonnes, au contraire, sont avant tout des écoles modèles. Dans le Wurtemberg et dans le duché d'Anhalt, l'école annexe est conduite par un instituteur expérimenté, aidé d'un bon adjoint. C'est cet instituteur qui donne l'enseignement dans toutes les branches, et les élèves-maîtres sont admis à y participer sous sa direction; mais les professeurs de l'école normale restent étrangers à ces exercices pratiques. C'est ce dernier système qui semble donner les meilleurs résultats sous le rapport de la discipline et de la marche régulière de l'enseignement.

— L'idée d'introduire l'enseignement du travail manuel à l'école primaire et à l'école normale est en général peu sympathique aux instituteurs allemands. Un correspondant de l'*Allgemeine Deutsche Lehrer-Zeitung* fait observer à ce propos, non sans ironie, que le Mecklembourg ne pourra plus être appelé un Etat arriéré, car il aura donné le premier l'exemple de ce progrès : il y a plus de vingt ans, en effet, que le programme de l'école normale de Neukloster prescrit d'enseigner aux élèves-maîtres à confectionner des sabots, des cuillers à pot, des pinces à lessive, des râteaux, des corbeilles, etc., ce qui est assurément du travail manuel au premier chef. Le gouvernement du Mecklembourg avait été accusé à ce propos d'obscurantisme par les libéraux d'alors. Les temps sont bien changés !

— Nous avons dit que le nouveau ministre des cultes du royaume de Prusse a ordonné une enquête aux fins de constater si le chiffre des pensions payées aux instituteurs

retraités est réellement insuffisant. Or, l'an dernier déjà une statistique officielle avait été publiée, d'où il résulte que sur 3,271 instituteurs et institutrices retraités que compte la Prusse, 189 reçoivent moins de 300 marks par an, 744 reçoivent de 300 à 450 marks, 816 de 450 à 600 marks, 676 de 600 à 750 marks, 467 de 750 à 1,000 marks, 249 de 1,000 à 1,500 marks, 96 de 1,500 à 2,100 marks, 25 de 2,100 à 3,000 marks, et 9 plus de 3,000 marks. Le chiffre de plus de la moitié des pensions est donc inférieur à 600 marks.

— Il résulte du rapport publié par le Conseil municipal de Berlin pour l'exercice scolaire 1879 que la fréquentation des écoles communales devient plus régulière et que le nombre des absences diminue. Quoique les écoles comptassent 7,495 élèves de plus que l'année précédente, le nombre des poursuites à exercer contre les parents pour absences non justifiées a été inférieur de 1,369 à celui de l'année 1878. Pour un chiffre total de 88,628 élèves, on a dû exercer des poursuites contre 1,996 chefs de famille, et il en est résulté 8,325 condamnations ; la somme des amendes prononcées s'est élevée 57,072 marks ; en 1877, avec 75,127 élèves, il y avait eu 10,704 condamnations prononcées contre 2,454 chefs de famille, et en 1878, avec 81,133 élèves, 9,694 condamnations prononcées contre 2,226 chefs de famille. Des 8,325 condamnations prononcées en 1879, 1,124 ont abouti au paiement de l'amende pour une somme totale de 2,228 marks ; dans 1,873 cas, le condamné a préféré user de la faculté que la loi lui laisse de remplacer l'amende par la prison ; le montant de 1,087 amendes restait encore à recouvrer au 31 décembre ; pour les 5,610 autres cas, la peine avait été remise au condamné pour différents motifs, ou le verdict du premier juge avait été annulé par suite d'appel.

— On se prépare à fêter le centième anniversaire de la naissance de Frœbel, qui arrivera le 21 avril 1882. Le Comité de l'*Allgemeiner Erziehungsverein*, société qui s'est fondée à Dresde en 1871 sur l'initiative de Mme de Marenholz pour travailler à la propagation des idées de Frœbel, vient de lancer un appel invitant ses membres et tous les admirateurs du grand pédagogue à se réunir à Dresde en avril prochain. C'est le Dr Wichard Lange, de

Hambourg, qui a été chargé de prononcer le discours de circonstance.

D'autre part, un comité rival, constitué sous la présidence de M. R. Benfey, à Köthen, se propose, lui aussi, de célébrer l'anniversaire du 21 avril, et engage les personnes qui voudront l'aider dans cette entreprise à se joindre à lui. Le comité de Mme de Marenholz s'est empressé de faire savoir au public qu'il n'avait rien de commun avec celui de Köthen, et que la fête des véritables disciples de Frœbel est celle qui aura lieu à Dresde.

— La *Pædagogische Zeitung* de Berlin reproduit, dans un de ses derniers numéros, le texte du programme de l'*instruction morale et civique*, « qui doit remplacer l'instruction religieuse dans les écoles normales françaises (1) », et elle fait suivre ce texte de la remarque suivante : « Il ne manque plus que de mettre cette instruction en demandes et en réponses, et de la faire inculquer aux élèves par un sous-officier. » Nous ne saisissons pas très bien l'à-propos de cette raillerie adressée à un enseignement philosophique. Le pédagogue prussien, sans doute hostile à la morale laïque, qui a écrit ces lignes, ne s'est donc pas aperçu qu'il envoyait un bien lourd pavé à la récitation du catéchisme, dont l'instituteur est encore chargé dans les écoles de son pays — et de plusieurs autres.

— Nous avons reçu la troisième année (nouvelle série) de l'*Allgemeine Chronik des Volksschulwesens*, sorte d'annuaire pédagogique qui se publie à Breslau sous la direction du pasteur L.-W. Seyffarth, de Liegnitz. C'est un volume de 480 pages, dont la première moitié est consacrée à une chronique de l'enseignement public dans les divers pays du monde; le reste du volume est occupé par une bibliographie des ouvrages scolaires parus en Allemagne durant l'année. On y trouve des renseignements intéressants.

Angleterre. — Le projet de M. Mundella pour la revision du code scolaire (V. le Courrier de l'Extérieur du

(1) Le journal allemand fait erreur : l'enseignement dans les écoles normales françaises comprend aussi « l'instruction religieuse, facultative réservée aux ministres des différents cultes » (Décret du 29 juillet 1881, art. 7) ; « l'enseignement et les exercices religieux ont lieu aux jours fixés par les aumôniers d'accord avec le directeur. » (Id., art. 31).

mois dernier) est discuté avec vivacité par la presse anglaise. Le *Times* lui a consacré un grand article, dans lequel un écrivain qui paraît très compétent examine la portée des réformes proposées; son jugement est en général favorable. Les plus intéressés, les instituteurs, se sont empressés de leur côté d'étudier un projet que M. Mundella lui-même les avait invités à critiquer; une commission spéciale de l'Union nationale des instituteurs primaires vient de publier un mémoire dans lequel les 43 propositions qui constituent le projet nouveau sont examinées une à une. Ce mémoire s'occupe surtout de détails techniques qui n'auraient qu'un médiocre intérêt pour le lecteur français; qu'il nous suffise de dire qu'aucune critique grave n'y est adressée au projet. Il est cependant quelques points importants sur lesquels la commission de l'Union des instituteurs fait des réserves: ainsi, elle voit avec regret, comme on pouvait s'y attendre, l'admission proposée des gradués universitaires dans le corps enseignant primaire, et demande qu'en tous cas le stage exigé, au lieu d'être d'une année seulement, soit porté à deux ans. Elle blâme également deux innovations que nous n'avions pas mentionnées dans notre courte analyse du projet: l'autorisation donnée aux ecclésiastiques d'exercer les fonctions d'instituteur dans les écoles du soir; et la disposition portant le nº 17, ainsi conçue: « A partir du 1er avril 1883, si un élève âgé de plus de dix ans est présenté à l'examen du premier ou du deuxième *standard*, les points obtenus par cet élève ne seront pas comptés dans le résultat général de l'examen, ni dans le calcul de la subvention gagnée par l'école. » Cette disposition paraît trop rigoureuse aux instituteurs, qui demandent au gouvernement de la supprimer, ou d'en renvoyer la mise en vigueur à une date plus éloignée.

— Dans le courant de septembre ont eu lieu à Edimbourg les réunions annuelles de diverses associations écossaises d'instituteurs. La première a été celle de la Société des anciens instituteurs des bourgs et paroisses (*Burgh and Parochial Schoolmasters' Association*). Lorsque l'Act de 1872 a institué en Ecosse le système des *School boards*, il a stipulé en même temps que les instituteurs alors en fonctions dans les écoles de bourgs et de paroisses.

dont l'administration allait être transférée aux *School Boards*, conserveraient leurs postes, et qu'aucune atteinte ne serait portée à leurs droits acquis. C'est pour la défense de ces droits que la société en question a été créée.

La même semaine se sont réunis les membres de la Caisse des veuves d'instituteurs. Cette caisse a cessé de recevoir de nouveaux membres depuis 1872, au grand détriment de la génération nouvelle. En conséquence, la proposition a été faite, par l'*Educational Institute of Scotland*, de constituer une caisse générale, avec laquelle la caisse ancienne serait invitée à se fusionner sur des bases équitables. Cette invitation a été accueillie avec froideur, et il ne semble pas que le projet soit destiné à aboutir de sitôt.

Une troisième association, la Société des livres scolaires *(Scottish School Book Association)*, a siégé sous la présidence d'un instituteur octogénaire, M. Core, qui a rappelé dans son discours les améliorations obtenues depuis un demi-siècle par les efforts de l'association. « Le temps n'est plus, a-t-il dit, où le catéchisme et la Bible étaient les seuls livres de lecture, et où la plus haute manifestation du savoir d'un élève était de lire couramment le Xe chapitre de Néhémie. » Les écoles primaires d'Ecosse sont maintenant abondamment pourvues, grâce à l'association, de bons livres classiques; et il s'est trouvé que l'entreprise, utile à la cause de l'instruction, était en même temps une bonne affaire : l'association a réalisé des bénéfices, qui ont été employés à créer des bourses en faveur des élèves pauvres et méritants.

Enfin la série des meetings s'est terminée par celui de l'*Educational Institute of Scotland*, la principale des associations scolaires écossaises (1). Le discours du président, M. Hutchison, recteur de la *Stirling High School* a rappelé, l'échec subi par le bill du Dr Cameron (2); il a exprimé le vœu de voir le principe de la gratuité et de l'obligation non point appliqué facultativement au gré des autorités locales, comme le proposait le bill Cameron, mais formant la base d'un système national d'éducation qui embrasserait l'enseignement secondaire aussi bien que l'enseignement primaire. Il a en outre mentionné avec satisfaction

(1) Voir sur l'*Educational Institute of Scotland* le Courrier de l'extérieur de janvier 1881.

(2) Voir le Courrier de l'extérieur de février 1881.

les modifications que M. Mundella se propose d'introduire dans le code scolaire, modifications qui constituent un véritable progrès.

— Une enquête parlementaire a été faite dans le cours de l'année dernière sur la situation de l'enseignement secondaire et supérieur dans le pays de Galles. Le *blue-book* qui vient d'être publié par la commission d'enquête constate que les écoles, tant publiques que privées, où se donne l'enseignement secondaire, ne comptent que 5,900 élèves; or la population du pays de Galles étant de plus d'un million et demi d'habitants, le nombre des jeunes gens qui pourraient et devraient recevoir l'instruction secondaire serait d'au moins 15,000. L'enseignement supérieur compte deux établissements, University College à Aberystwith, et Saint David's College à Lampeter; il faut y ajouter un certain nombre de séminaires théologiques non conformistes. La commission propose au Parlement de prendre des mesures pour assurer un plus grand développement de l'enseignement secondaire.

Autriche-Hongrie. — Le Conseil scolaire de la Basse-Autriche avait décidé en 1879 que les instituteurs ne sont pas éligibles aux fonctions de conseillers municipaux, et avait invité ceux d'entre eux qui faisaient partie d'un conseil municipal à donner leur démission. Un des instituteurs atteints par cette mesure a réclamé auprès du ministre de l'instruction publique: aux termes de la loi scolaire de l'empire, selon le réclamant, les instituteurs sont des fonctionnaires publics, mais ce ne sont pas des fonctionnaires provinciaux. Le ministre a donné raison à l'instituteur, et a fait savoir au Conseil scolaire de la Basse-Autriche que sa décision était inconstitutionnelle.

— Le successeur du Dr Dittes à la direction du Pædagogium de Vienne est le Dr Hannak, qui était précédemment à la tête de l'école normale de Wiener-Neustadt. Le nouveau directeur est catholique.

— Les conseils scolaires de district de la province de Carinthie ont été prévenus qu'à partir du 1er octobre courant les instituteurs auront à subir comme par le passé l'examen de religion, qui était tombé en désuétude. Ceux des instituteurs actuellement en fonctions qui par une

tolérance à laquelle l'administration veut mettre un terme, avaient été installés sans avoir passé l'examen relatif à l'enseignement religieux, auront à subir cet examen dans le plus bref délai possible, s'ils veulent conserver leurs postes. La *Katholische Schulzeitung* voit dans cette mesure un heureux symptôme, et s'en félicite. « On commence enfin à comprendre en Autriche, dit-elle, que l'école non confessionnelle est la plus grande plaie de notre époque. »

— Dans la province de Styrie, il est question de réaliser des économies budgétaires aux dépens des instituteurs. Déjà, au commencement de cette année, un nouveau classement des écoles avait été opéré : 8 écoles avaient été reportées de la 1re classe des traitements dans la 2e, et 50 écoles de la 2e classe dans la 3e, si bien qu'il ne reste plus en Styrie, en dehors de la ville de Grætz, que 14 écoles de 1re et 68 de 2e classe, toutes les autres, au nombre de 650, étant placées dans les 3e et 4e classes, où le chiffre des traitements est de 300 à 560 florins. Mais cela ne suffit pas aux partisans de l'épargne à tout prix : on parle maintenant de réduire de 100 florins l'échelle des traitements dans chaque classe. C'est le député *libéral* de la ville de Bruck, le docteur Wanisch, qui est l'auteur de cette proposition.

— Le ministre de l'instruction publique du royaume de Hongrie a voulu créer dans ce pays, à côté et en dehors des Congrès généraux d'instituteurs, des réunions de délégués, ayant le caractère d'une représentation du corps enseignant primaire, et qui seraient appelées à discuter les questions sur lesquelles le ministre jugerait utile de les consulter. A cet effet, il a convoqué à Buda-Pest, dans le courant d'août, une première réunion, qui s'est trouvée composée de 194 délégués, et qui, sous la présidence de l'inspecteur général Békey, a discuté un ordre du jour préparé par le ministre et comprenant douze questions. L'assemblée s'est divisée en un côté droit, formant la majorité ministérielle, et un côté gauche, qui comprenait environ un tiers des délégués ; aussi les débats ont-ils été assez vifs. La discussion la plus intéressante a été celle qui a eu lieu sur la question de la discipline ; nous avons le regret de constater qu'aucun orateur ne s'est déclaré adversaire des châtiments corporels ; une proposi-

tion portant que dans aucun cas ce genre de châtiments ne devait être appliqué aux jeunes filles a été rejetée. Quelques membres de la droite avaient proposé d'indiquer, au nombre des moyens d'assurer la discipline, « une éducation fondée sur la religion » ; la proposition ne rencontra pas de contradicteur à la tribune, mais lors de la votation elle fut écartée à une très grande majorité, au milieu des applaudissements. Pour atténuer la portée de ce vote, l'inspecteur Tóth crut devoir, après une suspension de séance, proposer d'ajouter au texte de la résolution une phrase mentionnant « l'importance du sentiment religieux » ; et grâce à l'autorité du président, une majorité de six voix se trouva pour consentir à cette nouvelle rédaction.

L'organisation des réunions futures a été arrêtée de la manière suivante : l'assemblée se réunit tous les deux ans à Buda-Pest, au mois d'août. Toute société d'instituteurs comptant au moins 40 membres a le droit d'y envoyer un délégué ; pour chaque fraction de 100 membres en sus, une société a droit à un délégué de plus. L'assemblée désigne chaque fois 14 sociétés, dont les délégués forment le comité préparatoire pour l'assemblée suivante. Le ministre peut déléguer dans l'assemblée des inspecteurs et des directeurs d'écoles normales. Le but des assemblées est l'échange d'idées entre les sociétés d'instituteurs du pays, par la discussion de questions de principes relatives à l'éducation et à l'instruction.

En dépit des divisions entre la droite et la gauche, sur un point le sentiment de la réunion s'est montré unanime : l'exclusivisme national. Un orateur, qui ne songeait pas aux susceptibilités de son auditoire, s'étant oublié jusqu'à citer en allemand un vers de Gœthe, a été immédiatement rappelé aux convenances patriotiques par des interruptions indignées : « Parlez magyare ! » lui a-t-on crié de toutes parts. C'est peut-être pousser un peu loin l'horreur du teutonisme.

— Presque en même temps que les délégués des instituteurs hongrois se réunissaient à Buda-Pest, les instituteurs tchèques tenaient leur second congrès annuel à Náchod. Cette réunion a été éminemment pacifique, malgré les dissensions qui agitent en ce moment la Bohême. Les questions discutées n'offraient aucun terrain brûlant : il

s'agissait de la position de l'instituteur dans la vie civile, de la tâche des associations d'instituteurs, et des rapports entre les instituteurs et les inspecteurs. Ce que nous avons trouvé de plus saillant dans le compte-rendu qu'a donné des séances du congrès l'*Allgemeine österreichische Lehrerzeitung* de Prague, c'est le discours du père Mach, vicaire à Náchod, qui, après avoir proclamé aux acclamations de l'assemblée que l'Etat, l'Eglise et l'École forment une indissoluble trinité, a porté un vivat à l'empereur François-Joseph et aux écoles tchèques.

Belgique. — Le Congrès de la Fédération des instituteurs belges, qui a eu lieu à Anvers du 4 au 7 septembre, avait attiré un plus grand nombre d'adhérents qu'aucun des congrès antérieurs : 5.000 instituteurs et institutrices avaient répondu à l'appel du Comité organisateur. En outre, le ministre, M. Van Humbeeck, était venu cette fois témoigner par sa présence de l'intérêt que prend le gouvernement belge à ces grandes réunions annuelles, qui ont si puissamment contribué à développer et à maintenir dans le corps enseignant primaire l'esprit de solidarité et de progrès. Des délégués étrangers figuraient aussi dans l'assistance ; on en comptait 87 pour la France, 12 pour l'Allemagne, et 27 pour la Hollande.

La réception des instituteurs par la ville d'Anvers a été très cordiale ; la garde civique s'était mise sous les armes en leur honneur, et le bourgmestre leur a souhaité la bienvenue dans les termes les plus chaleureux. Le ministre a prononcé, dans la séance d'ouverture, un discours témoignant de la résolution bien arrêtée du gouvernement d'aller jusqu'au bout dans la lutte qui a éclaté à l'occasion de la nouvelle loi scolaire. « J'ai saisi avec empressement, a-t-il dit, cette occasion pour venir affirmer devant vous que les membres de notre enseignement peuvent, en toute circonstance, compter sur le concours dévoué et énergique du gouvernement. J'ai aussi un autre devoir à remplir, c'est de vous remercier pour le courage et le dévouement que vous prodiguez sans cesse à l'instruction publique, alors que vous avez devant vous des adversaires acharnés dont l'esprit inventif ne recule devant aucune bassesse, devant aucune déloyauté, ni même devant

aucune cruauté. Honneur à vous pour cette abnégation! Soyez persuadés que vous pouvez toujours compter sur notre concours dévoué, comme nous, nous comptons sur votre fermeté, qui ne vous a, du reste, jamais fait défaut. Faisons notre devoir, continuons à marcher dans la voie du progrès, où nous sommes entrés. Notre cause est celle de la justice, du droit, de l'équité et des véritables intérêts populaires. »

Le Congrès s'est divisé ensuite en deux sections, flamande et française, qui ont débattu dans des réunions spéciales, pendant la journée du lundi 5, les quatre questions de l'ordre du jour. Les deux sections sont arrivées, sur chacune de ces questions, à des conclusions à peu près identiques.

Le mardi a eu lieu une séance plénière, dans laquelle les conclusions des sections ont été examinées et discutées de nouveau. Le résultat de cette discussion générale peut se résumer comme il suit :

1re Question : Quels sont les moyens d'exécution du nouveau programme d'études primaires? — Ces moyens sont, selon le Congrès :

a. L'introduction de la gratuité et de l'obligation ;

b. Une bonne organisation des écoles normales ;

c. L'institution de jardins d'enfants et d'écoles gardiennes ;

d. Le dédoublement des classes : 30 à 40 élèves au maximum. Un instituteur pour chaque degré du programme ; dans les petites communes, fusion des sexes ;

e. Pourvoir chaque classe d'un matériel complet ; organiser les bibliothèques et les musées scolaires ;

f. L'abolition des concours scolaires, qui sont contraires à l'esprit du nouveau programme ;

g. La rémunération convenable des services de l'instituteur.

2e Question : Quels sont les moyens à employer pour assurer la fréquentation des écoles d'adultes? — Ce sont entre autres :

a. L'instruction rendue obligatoire jusqu'à l'âge de quatorze ans ;

b. La modification du programme des écoles d'adultes, de façon à mieux l'approprier aux besoins des élèves ;

c. La réglementation du travail des jeunes ouvriers mineurs ;

d. L'institution d'examens à passer à l'âge de dix-huit ans, donnant droit à des certificats auxquels certains avantages seraient attachés, tels que le droit de vote dans les affaires communales et provinciales.

3e *Question : Quelles devraient être les conditions requises pour obtenir le grade d'instituteur en chef, celui d'inspecteur de l'enseignement, et celui de professeur d'école normale?* — Pour être instituteur en chef : avoir prouvé, pendant cinq années au moins, que l'on est bon instituteur, ayant les capacités voulues pour diriger une classe. Pour être inspecteur : avoir prouvé pendant quelques années que l'on est bon instituteur en chef, ayant les capacités nécessaires pour bien diriger une école. Pour être professeur d'école normale : être homme d'expérience et bon instituteur, et posséder un certain degré de connaissances.

Le Congrès a émis en outre le vœu de voir créer, dans l'enseignement supérieur, une école spéciale où l'on formerait des professeurs d'école normale.

4e *Question : Examen des articles 7 et 8 de la loi du 6 mai 1876, concernant les pensions.* — Le Congrès se prononce pour le système consistant à pensionner d'office l'instituteur à 65 ans et l'institutrice à 55 ans, avec faculté pour celle-ci de demander la pension à 50 ans.

Après la clôture des débats, M. Devreese, délégué du gouvernement, a rendu hommage au bon esprit qui a dicté les votes du Congrès. « Les temps sont éloignés, a-t-il dit, où les instituteurs osaient à peine se réunir; aujourd'hui ils sont libres et dignes de l'être, comme ils le montrent par leur excellente conduite. »

Des remerciements et des félicitations sont votés au président de la Fédération, M. Van den Dungen, qui vient de recevoir du gouvernement français les insignes d'officier d'académie.

Le Congrès s'est terminé le mercredi par une promenade en bateau à vapeur sur l'Escaut.

Espagne. — Le décret qui doit mettre un terme aux irrégularités commises par les autorités municipales dans le paiement du traitement des instituteurs a été signé le 29 août. Il dispose ce qui suit:

1e La répartition mensuelle des deniers municipaux, pres-

crite à l'article 15 de la loi municipale, doit être faite par le Conseil municipal dans la dernière séance ordinaire de chaque mois, et le premier paiement à ordonnancer sera celui qui concerne le personnel et le matériel de l'instruction primaire ;

2° Les reçus exigés à l'occasion de ces paiements auront un double talon ; le second talon devra être envoyé, avant le 10 du mois suivant, au gouverneur de la province, qui le remettra à la direction des finances ;

3° La direction des finances retiendra, aux municipalités qui n'auront pas effectué les paiements relatifs à l'instruction primaire, le montant correspondant à ces paiements, sur les sommes qu'elle aurait à leur verser ; ou exigera de ces municipalités qu'elles lui remettent ce montant au moment où elles encaissent le produit trimestriel de l'impôt de consommation.

Une partie de la presse exprime des doutes sur l'efficacité de ces mesures. Dans la plupart des petites communes, en effet, il n'y a pas de séances régulières du Conseil municipal ; l'ordonnancement des dépenses est fait par l'alcade, qui fonctionne seul et sans contrôle : on n'obtiendra donc pas plus qu'auparavant la régularité désirée. L'intervention de la direction des finances demeurera illusoire ; ce qu'il aurait fallu, c'est de faire effectuer les paiements par les caisses de l'Etat.

États-Unis. — Trois enfants de couleur, deux garçons et une jeune fille, ont été admis récemment dans une école blanche à Philadelphie. Dans la classe des garçons, l'entrée de ces nouveaux condisciples a été accueillie par des murmures significatifs, et le principal a été obligé de réprimander un élève qui disait tout haut « qu'il ne voulait pas aller à l'école avec des nègres ». Les jeunes filles n'ont pas protesté, mais elles traitent la petite mulâtresse avec une froideur glaciale. La plupart des parents ont annoncé leur intention de retirer leurs enfants de cette école.

On comprend que le préjugé de la couleur persiste encore dans les États du Sud, mais on s'étonne de le rencontrer dans une cité aussi éclairée que Philadelphie. A Boston, à New-York, à Providence, et dans la plupart des villes du Nord, les deux races fréquentent les mêmes écoles : on ne voit pas pourquoi les descendants des quakers se mon-

trent plus intolérants que leurs voisins de la Nouvelle-Angleterre.

— L'État de Minnesota, qui n'est entré dans l'Union que depuis 1858, possède déjà une organisation scolaire complète. Chacun de ses 73 comtés a un surintendant de l'instruction publique; le produit de l'impôt scolaire a été l'an dernier de 1,400,000 dollars, somme qui, répartie sur 172,000 enfants, constitue une dépense de 8 dollars et demi par élève. L'État compte environ 5,000 instituteurs et institutrices; le traitement mensuel moyen est de 36 dollars pour un instituteur et de 27 dollars pour une institutrice. La très grande majorité de la population étant adonnée aux travaux agricoles et éparse sur une immense superficie de territoire, il a fallu créer un nombre considérable de petites écoles rurales, dont chacune ne reçoit que peu d'élèves et où le cours d'études annuel ne dure que quelques mois : 82 0/0 des élèves, dans tout l'État, n'ont que quatre mois d'école par an, tandis que les 18 0/0 restants ont neuf mois d'école. Il faut ajouter aux difficultés provenant du peu de densité de la population, et de la rigueur du climat qui rend les communications difficiles en hiver, celles qui résultent du fait que la population est composée, pour une large part, d'émigrants parlant un langage étranger. Néanmoins les progrès accomplis semblent satisfaisants. L'État a trois écoles normales, qui lui coûtent 32,000 dollars par an, et qui avaient 521 élèves en 1880.

— La Californie est, de tous les États américains, celui dont le développement a été le plus prompt et le plus prodigieux. L'histoire des écoles en Californie a été écrite en 1876 par M. John Swett, actuellement directeur de l'école supérieure des jeunes filles de San Francisco : c'est un des livres les plus intéressants qu'on puisse lire. En 1848, San Francisco ne comptait que soixante enfants d'âge scolaire; c'est cette année-là que fut ouverte la première école, avec trente-sept élèves. Aujourd'hui la Californie est couverte d'écoles, et l'instruction y est gratuite à tous ses degrés, de l'école primaire à l'université. San Francisco a 234,000 habitants : ses écoles publiques, où enseignent 700 instituteurs et institutrices, reçoivent 38,000 élèves.

— Le surintendant des écoles de Kansas City (Missouri) a

eu l'idée de faire une enquête sur le plus ou moins de zèle que les instituteurs placés sous sa direction mettent à accroître leurs connaissances par des lectures pédagogiques. Il leur a adressé un questionnaire ainsi conçu :

« 1° A quel journal d'éducation êtes-vous abonné?

« 2° Quels ouvrages sur l'éducation avez-vous lus dans le courant de cette année?

« 3° Quels livres sur l'éducation avez-vous achetés dans le courant de cette année? »

Sur 87 instituteurs auxquels ce questionnaire a été envoyé, 81 ont répondu. Il résulte de leurs réponses que 49 d'entre eux sont abonnés à un journal d'éducation, 21 à deux journaux, 6 à trois journaux, 3 à quatre journaux, tandis que 17 ne sont abonnés à aucun ; 24 avaient lu un ouvrage sur l'éducation durant l'année, 19 deux ouvrages, 7 trois, 5 quatre, et 31 n'en avaient lu aucun ; enfin 24 avaient acheté un livre, 4 en avaient acheté deux, 1 trois, 1 quatre, et 56 n'en avaient acheté aucun.

On voit que chez les instituteurs de Kansas City le besoin de nourriture intellectuelle ne paraît pas se faire bien vivement sentir. Malheureusement il en est de même dans plus d'une ville où la civilisation est de date moins récente que dans le Missouri.

— Le *Journal of Education* de Boston, dans son dernier numéro, retrace la biographie du président Garfield en quelques lignes qui sont la plus éloquente des oraisons funèbres. Nous les reproduisons ci-dessous :

A 14 ans, il était apprenti dans un atelier de charpentier.

A 16 ans, il était batelier sur le canal d'Ohio.

A 18 ans, il était élève de l'école normale de Chester (Ohio).

A 21 ans, il était instituteur dans une école primaire de l'Ohio, tout en poursuivant ses propres études.

A 23 ans, il entra à Williams College.

A 26 ans, il prit ses degrés à Williams College, avec les meilleures notes de sa classe.

A 27 ans, il devint professeur à Hiram College, Ohio.

A 28 ans, il devint principal de Hiram College.

A 29 ans, il fut élu membre du sénat de l'Ohio : il était le plus jeune membre de cette assemblée.

A 31 ans, il devint colonel du 42e régiment de l'Ohio.

Bientôt après, il reçut le commandement d'une brigade, battit les rebelles sous Humphrey Marshall, contribua à la victoire de Pittsburg Landing, joua un rôle important au siège de Corinthe et dans le célèbre mouvement sur le chemin de fer de Memphis et de Charleston.

A 32 ans, il fut nommé chef d'état-major de l'armée du Cumberland, prit part à la campagne de Tennessee et à la mémorable bataille de Chickamauga, et obtint le grade de major général.

A 33 ans, il fut élu député au Congrès.

A 48 ans, après avoir siégé sans interruption au Congrès pendant quinze ans, il fut élu membre du Sénat fédéral.

A 49 ans, il fut choisi comme candidat à la présidence des États-Unis.

A 50 ans, il fut élu président. Le 2 juillet 1881, il fut victime de l'attentat de Guiteau, et mourut de ses blessures le 19 septembre 1881.

Italie. — Dans un discours prononcé à Gênes le 1er septembre, le ministre Baccelli a exposé une fois de plus son plan de réforme de l'instruction publique, et a insisté surtout sur ces deux points : la vie rendue à l'enseignement supérieur, au moyen de l'autonomie restituée aux universités ; et l'enseignement populaire complété par des écoles d'adultes, obligatoires pour tous les jeunes gens de 16 à 19 ans, et où les deux branches essentielles du programme seront d'une part l'instruction civique, d'autre part la gymnastique militaire, dont l'enseignement sera confié à des sous-officiers retraités. « Telles sont mes idées, a ajouté le ministre, et je n'en changerai pas ; ma devise est nette : *ou pour, ou contre elles*, convaincu que je suis que ces principes peuvent seuls régénérer la nation. »

Suisse. — Une pétition venue de quelques communes du Jura bernois demande la réduction du temps pendant lequel la fréquentation de l'école primaire est obligatoire. Le synode scolaire du canton de Berne, appelé à donner son avis sur cette pétition, a émis l'opinion que, si une revision de la loi scolaire était entreprise, elle devrait porter tout au contraire : 1° sur les moyens de mieux réprimer les absences ; 2° sur l'augmentation des heures d'école pendant l'été pour les deux degrés inférieurs ;

3° sur l'organisation de l'enseignement complémentaire obligatoire, qui n'existe pas encore dans le canton.

— L'assemblée communale d'Alpthal, canton de Schwytz, a condamné la commission d'école de ce village à une amende de vingt francs pour s'être montrée négligente dans l'exercice de ses fonctions.

— La commune de Niederohrdorf (Argovie) vient de réduire de 450 francs le traitement de son instituteur : au lieu de 1,350 francs, il ne touchera à l'avenir que 900 francs. La raison avouée de cette décision est que l'instituteur ne va pas régulièrement à la messe.

— Le synode scolaire du canton de Zurich s'est réuni le 12 septembre à Winterthour; environ 500 instituteurs et institutrices étaient présents. Le principal sujet à l'ordre du jour était la question des moyens d'enseignement obligatoires *(Obligatorium der Lehrmittel)*. L'un des rapporteurs s'est prononcé pour le maintien de l'état de choses institué il y a presque un demi-siècle par le directeur de l'instruction publique Scherr; le monopole exercé par l'Etat pour la publication des livres classiques et la vente des fournitures scolaires a grandement contribué, dit-il, au progrès de l'instruction primaire. Le second rapporteur voudrait au contraire la suppression du monopole de l'Etat, et le libre choix des livres et des moyens d'enseignement laissé aux communes et aux instituteurs. Le Dr Wettstein, directeur de l'école normale de Küssnacht, et le directeur de l'instruction publique Zollinger, se sont prononcés tous deux en faveur de l'obligation contre la liberté, et l'assemblée leur a donné raison par 393 voix contre 67.

— Nous avons publié il y a quelque temps un aperçu de la législation des divers cantons suisses relativement aux écoles complémentaires destinées à assurer l'instruction primaire des jeunes recrues. Nous donnons aujourd'hui, d'après le *Schweizerisches Schularchiv* de Zurich, le résumé de l'organisation des conférences périodiques d'instituteurs dans chaque canton.

Dix-sept cantons ont une réglementation officielle pour ces conférences; les huit autres n'en ont pas.

Passons d'abord en revue les dix-sept cantons où la règlementation officielle existe.

A. — Cantons où les conférences n'ont qu'un but purement scientifique (8 cantons).

Uri. — Les instituteurs et les institutrices s'assemblent en conférence obligatoire. Indemnité pour les participants, 4 francs. L'absence entraîne, pour la première fois, 30 francs d'amende ; pour la seconde fois, suspension des fonctions. (Organisation scolaire du 24 février 1875.)

Schwytz. — Conférences de district obligatoires pour les membres du corps enseignant primaire et secondaire, sous la direction de l'inspecteur du district. Les conférences ont lieu deux fois par an pour les instituteurs, une seule fois pour les institutrices. Indemnité, 2 francs. (Instruction sur les conférences des instituteurs, du 12 mars 1879.)

Lucerne. — Conférences de district et conférences cantonales, toutes obligatoires, dirigées par un président élu par la conférence pour la durée de deux ans (inspecteurs non éligibles). Depuis 1857, les procès-verbaux des conférences sont publiés chaque année. (Ordonnance du 18 novembre 1869.)

Fribourg. — Conférences de district semestrielles, obligatoires, sous la présidence de l'inspecteur du district. (Loi scolaire, art. 67 ; règlement pour les écoles primaires, art. 184.)

Soleure. — Associations de district et association cantonale d'instituteurs, ayant pour but le perfectionnement scientifique et pédagogique. Elles sont subventionnées par l'Etat et placées sous le contrôle du département d'éducation. (Ordonnance d'exécution de la loi scolaire du 26 mai 1877.)

Appenzell Rhodes-Intérieures. — La commission scolaire cantonale fixe chaque année un certain nombre de conférences qui sont obligatoires pour les instituteurs. (Ordonnance scolaire du 24 novembre 1873.)

Vaud. — Les instituteurs se réunissent annuellement en conférences. (Loi scolaire du 21 février 1865.)

Valais. — Conférences obligatoires de district. Elles se réunissent au moins deux fois annuellement dans chaque district sous la présidence de l'inspecteur scolaire. (Règlement pour les écoles primaires, art. 42 à 47.)

B. — Cantons où les conférences ont le droit de préconsultation en matière scolaire. (8 cantons.)

Berne. — Synode scolaire cantonal, synodes de cercle et conférences de district. Ces dernières se réunissent annuellement au moins quatre fois, les synodes de cercle

leux fois, et le synode cantonal une fois. Le synode de ercle comprend tous les instituteurs de son ressort; ceux-i élisent les délégués au synode cantonal, à raison d'un lélégué pour dix membres, pour la durée d'un an. Le ynode cantonal est dirigé par un président pris dans son ein; ses délibérations sont publiées chaque année. (Loi ur les synodes scolaires, du 21 février 1873.)

Zoug. — Conférences obligatoires sous la direction d'un résident élu pour la durée de trois ans. (Règlement sur es conférences des instituteurs, du 7 mars 1874.)

Bâle-Ville. — Les membres du corps enseignant de haque établissement se réunissent une fois par mois en onférence, afin de traiter des affaires courantes et de lonner un préavis sur les questions proposées par les nspecteurs scolaires. (Loi scolaire du 21 juin 1880.)

Schaffhouse. — Conférence cantonale obligatoire des instituteurs, se réunissant au moins une fois par an sous la résidence d'un membre choisi dans le sein de l'assemblée. ndemnité, 4 francs. La conférence discute des questions héoriques et pratiques, et donne son préavis sur les afaires scolaires en général. (Loi scolaire du 30 octobre 1878.)

Saint-Gall. — Conférences spéciales, conférences de district, conférence cantonale, toutes sous la présidence d'un nembre élu par l'assemblée. Les conférences spéciales ont eu huit à dix fois par an; elles ont pour but le perfeconnement pédagogique et scientifique. Les conférences e district s'assemblent deux fois par an, et la conférence antonale une fois. Cette dernière se compose des délégués es conférences de district, dont chacune envoie deux ou lusieurs représentants, selon l'étendue du district. Indemité, 3 francs. (Règlement scolaire du 29 décembre 1865.)

Argovie. — Conférences cantonales et de district. Ces ernières se réunissent quatre fois par an, sous la présience d'un membre élu dans le sein de l'assemblée. La éunion des instituteurs et des inspecteurs scolaires forme conférence cantonale, qui se rassemble une fois par nnée. (Loi scolaire du 1er juin 1865.)

Thurgovie. — Conférences périodiques de district, et ynode scolaire cantonal. Ce dernier s'assemble tous les utomnes. (Loi scolaire du 27 août 1875.)

Appenzell Rhodes-Extérieures. — Le corps enseignant st consulté sur les livres classiques obligatoires, et sur

d'autres questions scolaires concernant les détails d'organisation intérieure. (Ordonnance du 1er août 1872.)

C. — Canton où le synode scolaire participe à la nomination des autorités scolaires. (1 canton.)

Zurich. — Synode scolaire cantonal, et chapitres scolaires de district. Les chapitres se réunissent quatre fois par an sous la direction d'un président pris dans leur sein et élu pour deux ans. Ils ont à donner leur préavis sur le choix des livres classiques et des moyens d'enseignement, et sur les plans d'étude, et ils élisent deux membres du conseil scolaire de district. Le synode scolaire comprend tous les instituteurs des écoles publiques du canton; il se réunit une fois par an, et choisit dans son sein un président élu pour deux ans. Il donne son préavis sur les méthodes et les plans d'études, et élit deux membres du conseil cantonal d'éducation. Les discussions du synode sont publiées chaque année. (Règlement pour les chapitres et le synode du 27 juillet 1880.)

Quant aux huit cantons qui n'ont pas de conférences règlementées, voici les renseignements que nous possédons:

Unterwald-Obwald. — Le conseil d'éducation doit provoquer et encourager la réunion de conférences d'instituteurs sous la présidence de l'inspecteur scolaire cantonal. (Loi scolaire du 1er décembre 1875.)

Unterwald-Nidwald. — Les conférences sont prévues dans la loi scolaire du 10 décembre 1879; mais jusqu'à présent aucune conférence n'a eu lieu.

Grisons. — Le conseil d'éducation doit encourager et appuyer les associations scolaires cantonales. (Organisation scolaire de 1853.)

Neuchâtel. — L'association cantonale des instituteurs est une société libre; elle se divise en six sections, une par district. Une conférence générale libre a lieu tous les automnes; le procès-verbal en est publié: cette publication a lieu depuis 1830.

Glaris. — Il y a des conférences facultatives.

Sur *Bâle-Campagne*, *Tessin* et *Genève*, les renseignements font défaut.

L'Éditeur-Gérant: CH. DELAGRAVE.

PARIS. — IMPRIMERIE CHAIX, 20, RUE BERGÈRE. — 19960-1.

Quatrième année. N° 11. Novembre 1881.

REVUE PÉDAGOGIQUE

LETTRES SUR LA PÉDAGOGIE

RÉSUMÉ DU COURS DE L'HOTEL DE VILLE

(Mairie du IIIe arrondissement.)

LETTRE SEPTIÈME

A M. Jean Macé, Président de la Ligue de l'Enseignement.

Cher confrère et ami,

Vous souvient-il de notre visite déjà ancienne à Deblenheim ? C'était pendant les vacances qui ont précédé la fatale guerre de 1870. M. Vacca, alors professeur au lycée de Metz, avait organisé une excursion dans les Vosges. J'avais répondu à son appel et lui amenais quelques élèves du lycée de Reims. Nous formions une petite caravane, et le sac sur le dos, nous parcourions gaiement cette belle province d'Alsace, qui devait si peu de temps après, hélas ! être ravie à la France. Après avoir contemplé les beautés de la nature, admiré les merveilles de l'industrie, nous avons cru accomplir un devoir patriotique en allant saluer le vaillant organisateur des bibliothèques populaires, l'infatigable promoteur de la Ligue de l'enseignement. La cordiale poignée de main que nous échangeâmes en nous séparant était un engagement de travailler avec ardeur et persévérance, en dépit de tous les obstacles que rencontrait alors toute œuvre libérale, au triomphe de cette grande cause de l'instruction publique, qui est la condition vitale de la démocratie. Je n'ai pas failli à cet engagement, et

cette lettre vous donnera la preuve que le temps n'a fait que confirmer en moi cette conviction qu'il n'y a pas de manière plus efficace de payer sa dette de citoyen.

Pour former les enfants de nos écoles primaires à la vie sociale, j'ai montré précédemment quelles notions fondamentales et toutes pratiques l'éducateur pouvait très facilement emprunter à l'économie politique. Comprendre l'harmonie des intérêts et la merveilleuse organisation de la société est assurément l'une des meilleures préparations pour bien remplir notre rôle en ce monde. Je demande aujourd'hui à l'instituteur de continuer l'œuvre ainsi commencée en munissant ses jeunes élèves de quelques connaissances élémentaires de morale et même de législation (1), en leur donnant des clartés sur les prescriptions les plus impérieuses de la conscience et aussi sur les principales dispositions de nos codes.

Je parle de notions élémentaires, de connaissances pratiques, de « clartés », comme dit avec tant de bonheur Molière; je n'ai pas prononcé le mot de cours, qui serait absolument déplacé et chimérique. Je n'oublie pas que nous sommes à l'école primaire, non au collège ou au lycée, et que tout notre enseignement, pour être vrai, sérieux, efficace, doit rester simple et modeste. Mais ce qu'il faut encore moins oublier, c'est que l'école primaire doit préparer à la vie l'immense majorité de la nation, et qu'elle doit à la patrie des hommes et des citoyens (2).

---

(1) « Quand verrons-nous les notions élémentaires de droit enseignées dans nos écoles primaires? » disiez-vous dès 1872. (Lettre à M. Em. Cadet.)

(2) « Citoyens représentants, disait M. Carnot à l'Assemblée constituante, le 30 juin 1848, la différence entre la République et la Monarchie ne doit se témoigner nulle part plus profondément, dans le domaine de l'instruction publique, qu'en ce qui touche les écoles primaires. Puisque

Les *Cahiers de 1789* sont très formels sur ce point : « Le tiers état et la noblesse veulent que les éléments du droit civil et du droit public fassent partie de l'éducation commune. Le tiers veut que les enfants dans les écoles de campagne apprennent par cœur toutes les résolutions par lesquelles l'Assemblée nationale constatera les droits de la nation, et qu'on rédige pour les écoles de petits livres consacrant les principes élémentaires de la morale et de la constitution..... Le tiers, dans son idée d'alliance avec le bas clergé, veut employer les curés à répandre les notions de droit civil et de droit national dans les campagnes. » (H. Martin, *Histoire de France populaire*, 5e vol., p. 363.)

Si les idées ultramontaines avaient triomphé alors comme aujourd'hui dans tous les rangs du clergé, les députés du tiers ne se seraient pas bercés de cette illusion. Ils auraient trouvé, comme nous, des ennemis déclarés là où ils imaginaient pouvoir compter, comme autrefois Turgot, sur les plus utiles auxiliaires.

La Convention, dans ses nombreux décrets sur l'instruction, décrets qu'elle n'a pu exécuter, mais qui ont marqué la voie à suivre, donnait pleine satisfaction aux vœux exprimés par les cahiers de 1789.

« Il y aura dans chacune des écoles primaires un instituteur chargé d'enseigner aux élèves les connaissances élémentaires nécessaires aux citoyens pour exercer leurs droits, remplir leurs devoirs, et administrer leurs affaires domestiques. » (30 mai 1793.)

« La connaissance des droits et des devoirs de l'homme

---

la libre volonté des citoyens doit désormais imposer au pays sa direction, c'est de la bonne préparation de cette volonté que dépendront à l'avenir le salut et le bonheur de la France. » (*Exposé des motifs du projet de loi.*)

et du citoyen est mise à la portée des enfants par des exemples et par leur propre expérience. » (21 oct. 1793.)

« La Convention nationale charge son comité d'instruction de lui présenter les livres élémentaires des connaissances absolument nécessaires pour former les citoyens, et déclare que les premiers de ces livres sont les *Droits de l'homme*, la *Constitution*, le *Tableau des actions héroïques ou vertueuses.* » (19 déc. 1793.)

En rapprochant la morale et la loi, qui toutes deux nous apprennent nos droits et nos devoirs, je n'entends pas les mettre sur un pied d'égalité, et il importe à l'éducation morale de dissiper toute confusion à ce sujet. La morale relève de la conscience, la loi est l'œuvre des hommes. La morale s'étend à tous les actes de la vie, et à part les instants consacrés au sommeil, elle réclame toujours et partout son empire sur nous, sur nos pensées, sur nos désirs, sur nos actions. La loi, bien plus restreinte, ne règle que les actes extérieurs et les relations sociales. La morale commande tout ce qui est bien, elle défend tout ce qui est mal. La loi, dit la Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen, n'a droit de défendre que les actions nuisibles à la société. La morale vise à notre perfectionnement individuel par l'accomplissement de tous nos devoirs ; la loi ne se propose que le maintien de l'ordre social par le respect réciproque de nos droits.

Un exemple rendra cette importante distinction sensible aux plus humbles intelligences : l'ivresse et surtout l'ivrognerie sont condamnées par la conscience comme une dégradation de notre dignité, un avilissement de nos facultés. La loi ne sévit et ne peut sévir que contre l'homme pris de boisson qui cause du scandale dans la rue, gêne la circulation, fait du tapage ou insulte les

passants. Elle ne franchit pas, comme la morale, le seuil de notre maison, elle ne pénètre pas dans notre domicile pour réprimer les excès de table, que la conscience flétrit toujours et partout. Aussi a-t-on dit avec quelque raison que la probité selon le code est assez peu de chose. N'avoir ni volé ni assassiné, c'est l'expression vulgaire, constitue de maigres titres à la perfection, et on peut fort bien n'avoir jamais eu maille à partir avec les tribunaux, ne s'être jamais « brouillé avec la justice », comme dit Scapin, tout en étant assez peu honorable, et souvent même très méprisable, sans aucune valeur morale. Heureuse cependant une société où la loi ne serait pas violée, où les magistrats n'auraient qu'à se croiser les bras, faute de crimes, de délits ou de contraventions à poursuivre, faute d'attentats contre les personnes ou les propriétés à punir!

Que l'école rende donc ce premier service à l'ordre social : inspirer aux élèves le respect de la loi. Les moyens ne manquent pas. L'histoire de France, qui, depuis la loi du 10 avril 1867, fait partie des matières obligatoires de l'enseignement primaire, en fournit un que je crois des plus efficaces et des plus satisfaisants. Je voudrais que l'instituteur, bien pénétré de sa mission, fût d'ailleurs assez instruit pour faire sentir aux élèves du cours supérieur par quelle accumulation d'efforts, de siècles, de progrès se sont lentement constitués nos codes actuels, résumé de la science romaine, de nos anciennes coutumes, des ordonnances royales, des écrits des philosophes, des réformes de la Révolution française. Comment ne pas entourer de tous ses respects le précieux héritage de tant de générations?

Voilà, à mon avis, une des plus importantes leçons de cet enseignement civique, que nous avons enfin pu ins-

crire dans le programme de l'enseignement primaire. Qu'aucun enfant ne quitte les bancs de l'école sans savoir que la France, qui a si lentement, mais si solidement, constitué son unité politique, n'a pas mis moins de temps à réaliser son unité législative; que formée de territoires successivement conquis, achetés ou reçus par héritage, elle a été un assemblage de populations différentes, ayant chacune leurs coutumes ou leurs lois. Tandis que le Midi et le Centre continuaient à suivre le droit romain, dans le Nord on comptait 60 coutumes régissant un pays, et plus de 300 coutumes spéciales à une ville, à un bourg ou à un simple village. De là ce mot piquant, mais très juste de Voltaire : « Lorsqu'un homme voyage en France, il change de lois presque autant que de chevaux. » Il est facile de s'imaginer quelles gênes, quelles complications créa cette diversité infinie de coutumes, après la réunion des provinces au domaine royal, et quelle besogne difficile et embrouillée incombait aux juges en l'absence d'un texte écrit. Aussi, par l'ordonnance du 14 avril 1453, Charles VII prescrivit-il la rédaction des coutumes. C'est peut-être le plus grand travail législatif qui ait été jamais accompli; il a demandé plus de cent ans pour être mené à bonne fin. Préparé (1) sous Louis XI et Charles VIII, il a commencé à être publié sous Louis XII à partir de 1505. Après François Ier, tout en continuant la rédaction des coutumes, on entreprit de réformer celles qui étaient déjà publiées

(1) « Pour constater les dispositions de la coutume, on rassemblait en quelque sorte des états provinciaux composés des trois ordres, la noblesse, le clergé et le tiers état, tous coutumiers bien famés et renommés, en nombre suffisant, sous la présidence d'un commissaire nommé par le roi. Les membres de l'assemblée devaient jurer de déclarer tout ce qu'ils savaient, tout ce qu'ils avaient vu garder et observer des coutumes et de tout ce qui se trouverait dur, rude, déraisonnable et comme tel

et le président Christophe de Thou dirigea pendant vingt-cinq ans les travaux de réformation.

Un nouveau progrès est accompli par les ordonnances royales, qui réagissent contre la diversité des coutumes et tendent à réaliser cette unité de lois, une des grandes vues de Louis XI, un des vœux formels du tiers état aux états généraux d'Orléans en 1560, et qui n'a été accompli que plus de trois siècles après ! Les célèbres ordonnances de Villers-Cotterets (1539), de Blois (1579), celle de Moulins (1566) qui rappelle le beau nom de L'Hôpital, les leçons de Cujas (1), les travaux de Dumoulin ont mérité au XVIe siècle le titre d'âge d'or de la jurisprudence. C'est une des gloires les plus incontestables de l'administration de Colbert que d'avoir donné à la France, grâce aux lumières de Lamoignon, d'Omer Talon, les codes de procédure civile (1667), d'instruction criminelle (1670), du commerce (1673), de la marine (1683). Mentionnons ici le nom trop peu connu de Domat, si justement apprécié par M. H. Martin : « Les *Lois civiles* de Domat, publiées en 1694, restent notre plus beau livre de législation. Élève de Descartes, il appliqua la méthode philosophique à l'étude du droit civil, remonta jusqu'aux premiers principes du droit, jusqu'aux

---

sujet à être modéré, abrogé... Après cela, et sur l'avis de la majorité, les commissaires arrêtaient la coutume, les cahiers étaient envoyés au roi qui les faisait examiner et leur donnait force obligatoire ; s'il y avait des oppositions à la rédaction ou à l'existence des dispositions de la coutume, on pouvait se pourvoir devant le Parlement. »

(De Fresquet, *Précis d'histoire du droit français* p. 156.)

(1) J. Cujas et ses collègues, jugeant le droit civil des Romains bien meilleur et plus raisonnable que celui de la féodalité, travaillaient à amener le retour de cet ancien droit en France, et l'on peut dire qu'ils préparaient de loin notre Code civil ; car c'est le droit romain combiné avec ce qu'il y avait de mieux dans nos vieilles coutumes françaises, qui a fourni les bases du Code civil.

(H. Martin, *Hist. de France populaire*, 2e vol. p. 134.)

lois primitives qui doivent régler la conduite de l'homme. C'est en partant de ces principes si élevés que Domat établit, dans toutes les matières du droit, un ordre naturel, c'est-à-dire conforme à la nature des choses. » (*Hist. de France populaire*, 3e volume, p. 79.)

Au XVIIIe siècle, il faut citer Pothier, dont la vaste science a éclairé le droit français et rendu un service signalé aux rédacteurs du Code civil ; d'Aguesseau, savant jurisconsulte, chancelier de France, qui travailla à substituer aux coutumes l'unité de législation, malgré les réclamations des corps judiciaires. On se fera une idée des obstacles que rencontraient les amis du progrès par ces étranges paroles du président Hénault : « On ne vit pas à Dunkerque comme à Toulouse, à Marseille comme à Paris, en Normandie comme à Saint-Malo, et les bourgeois, la noblesse, les marchands doivent être régis différemment. Dans l'idée de faire des lois uniformes, quelle règle pourrait-on prescrire ? à quel ordre de citoyens aurait-on égard de préférence aux autres ? La loi est *commune præceptum*, il est vrai, mais ce n'est pas pour les hommes en particulier, c'est pour chaque province. » Après d'Aguesseau, Turgot veut attaquer la féodalité civile : il fait composer un ouvrage : *Les inconvénients des droits féodaux*. Le Parlement de Paris condamna le livre à être brûlé par la main du bourreau !

Mais ce sont surtout les services rendus par Montesquieu et par Voltaire qui doivent être mis en relief. Aucun philosophe n'a plus fait que l'auteur de l'*Esprit des lois* pour l'humanité, pour l'amélioration des lois, pour la suppression des supplices atroces de la torture. Quant à Voltaire, que de réformes il a réclamées hardiment, que d'injustices et d'abus il a attaqués de sa plume mordante ! la

plupart de ses propositions sont aujourd'hui des lois : abolition de la torture; abolition de la peine de mort pour vol domestique; abolition de la confiscation des biens des condamnés; abolition des peines contre les hérétiques et des supplices atroces contre les sacrilèges; abolition de la procédure secrète; octroi de l'assistance des avocats aux prévenus de crimes; indemnité à l'accusé reconnu innocent; abolition de la vénalité des offices de judicature; unité de législation; établissement de juges de paix comme en Hollande, et du jury comme en Angleterre; affranchissement de la société civile de la domination ecclésiastique; restitution au droit civil de tout ce qui regarde les effets civils du mariage, les testaments, les enterrements, etc. (H. Martin, 2e vol., p. 240.)

La Révolution est enfin mûre. Les cahiers de 1789 en sont l'affirmation imposante. Jamais la France n'avait plus solennellement exprimé sa volonté. Aucune époque de notre histoire ne mérite une étude plus sérieuse, aucune ne renferme plus d'enseignements civiques. Que nos instituteurs ne se contentent pas ici de quelques phrases plus ou moins banales d'un petit manuel, qu'ils se pénètrent bien de la belle analyse faite par M. H. Martin de ces immortels cahiers de 1789. Ils y trouveront la matière d'une leçon des plus intéressantes et des plus patriotiques.

Dès le 5 juillet 1790, l'Assemblée nationale constituante décrète que toutes les lois civiles de la France seront revues et réformées, qu'il sera fait un code général de lois, simples, claires et appropriées à la constitution; et pourvoyant au plus pressé, elle s'occupe de la législation criminelle et du Code pénal (sept. et oct. 91). Au nom du comité de législation, Cambacérès présenta à la Convention plusieurs projets de Code civil. Les travaux interrom-

pus, puis repris sous le Directoire, de nouveau arrêtés par le coup d'État de Brumaire, furent confiés par l'ordre du premier consul à Tronchet, Bigot de Préameneu, Portalis. Une première rédaction fut soumise au tribunal de cassation et aux tribunaux d'appel, discutée au conseil d'État, et en 1804, le Tribunat acheva de voter les diverses lois qui composent le Code civil. Depuis la rédaction des coutumes, c'est l'œuvre législative la plus considérable qui ait été accomplie. Enfin étaient proclamés et appliqués les grands principes modernes : l'égalité des citoyens devant la loi, l'égalité et la justice dans la famille, la dignité humaine, la liberté individuelle, la liberté religieuse, l'inviolabilité de la propriété.

Rien ne me paraît plus propre encore à faire naître et à entretenir ce respect des lois, qui doit être un des premiers résultats de l'enseignement populaire, que d'apprendre aux enfants comment se font actuellement ces lois, auxquelles nous devons obéissance. Ne laissons pas nos élèves désarmés contre les sots et dangereux propos qu'ils entendront souvent débiter, que les lois sont faites par les plus forts et imposées aux plus faibles ; qu'ils sachent bien que ces lois ne sont pas le bon plaisir d'un homme, mais le résultat des travaux longs et réfléchis des mandataires librement élus de la France. Un projet est préparé soit par les soins du gouvernement, soit par l'initiative de quelques membres du Parlement. Si la proposition est prise en considération, l'examen en est renvoyé aux bureaux ou à une commission spéciale qui l'étudie et la discute avec soin, prend des conclusions, présente un rapport à la Chambre, et la Chambre la discute publiquement surtout, pour l'éducation politique du pays. Les journaux en entretiennent l'opinion publique. De longues séances sont consacrées à

discuter le pour et le contre, des amendements sont proposés. Enfin le vote a lieu à la majorité des voix. Si le projet de loi est accepté, il est envoyé à l'autre Chambre pour subir l'épreuve d'une nouvelle discussion ; ainsi se met-on en garde contre les entraînements de l'éloquence et les passions du moment. La loi ne sera promulguée par le Président de la République que si un nouveau vote favorable est obtenu.

Et ces législateurs, c'est nous qui les nommons, après avoir exigé d'eux des professions de foi qui sont des engagements ; c'est nous qui leur demandons compte, à la fin de chaque législature, de la manière dont ils ont rempli leur mandat et qui le leur retirons ou le leur continuons. Il dépend donc de nous de nous mettre à même, par la lecture, par la réflexion, par les conseils des hommes de sens, de bien éclairer nos choix, de ne pas nous laisser prendre par de belles phrases, par des promesses séduisantes, mais irréalisables, de nous assurer avant tout de la capacité et de l'honnêteté des candidats. Est-ce que ces notions parfaitement simples ne doivent pas former le sens commun de nos élèves, qu'attendent ces devoirs et cette responsabilité ? Est-ce que l'instituteur, auquel il est interdit de s'occuper d'*élections*, ne doit pas préparer les *électeurs ?* C'est votre formule, cher confrère ; elle a obtenu le succès qu'elle méritait : elle a fait le tour de la France.

Quant à entrer dans le détail des prescriptions du Code, il n'y faut pas songer. Nos maîtres sont-ils suffisamment préparés sur ces matières pour rester à la portée de leurs jeunes élèves ? Tout ce qu'on peut leur recommander, c'est de ne perdre aucune des occasions que ne manqueront pas de fournir les lectures, les dictées, surtout les événements quotidiens de la ville ou de la campagne, pour donner des notions

sûres et précises. Une naissance, un mariage, un décès permettent de faire connaître les actes de l'état civil. Le tambour communal ou une affiche administrative annonce une enquête *commodo et incommodo*, une vente aux enchères publiques, une expropriation pour cause d'utilité publique; on vient de distribuer les feuilles des contributions; c'est le tirage au sort, le conseil de revision se réunit; les réservistes sont appelés. Il n'est bruit dans le pays ou ses environs que d'une grève d'ouvriers, ou d'une faillite, ou d'un procès de succession, ou d'un crime dont on recherche l'auteur, etc., etc. Nos petits élèves entendent parler de tout cela chez eux, le plus souvent d'une manière peu exacte. L'école ne peut-elle pas travailler à redresser les préjugés de la famille et préparer ainsi des générations plus éclairées, moins ignorantes, plus capables de s'occuper des intérêts généraux ? Et si elle peut, ne le doit-elle pas ?

Je signale aux instituteurs désireux d'augmenter par là leurs titres à la reconnaissance publique, quelques bons livres pour les renseigner et les guider dans cette partie délicate de leur enseignement : *le Droit français*, par Alfred Jourdan, ouvrage couronné par l'Institut en 1873, à la suite d'un concours dont l'objet était la composition d'un livre « à la fois simple en la forme et élevé par la pensée pour s'adresser en même temps aux classes les moins éclairées et à celles qui le sont le plus; qui pût prendre sa place dans le cabinet de l'homme d'étude comme dans la mansarde de l'ouvrier et dans la chaumière du paysan. » Le *Dictionnaire de législation usuelle*, de M. Ernest Cadet, ouvrage adopté pour les bibliothèques scolaires. — *Nos petits procès*, par Carré. — Si *les Petites Leçons de droit à l'usage de l'enseignement primaire*, publiées en 1862 par un ancien membre de l'Université, étaient

mises au courant des nouvelles lois, je les recommanderais tout spécialement. L'auteur a parfaitement réussi à n'appeler l'attention des enfants que sur les éléments indispensables, à ne pas dépasser la portée de leur âge, et à rendre sensibles par des images tirées de la vie pratique les notions usuelles de droit.

J'arrive à la morale, à qui personne, bien certainement, ne contestera la place d'honneur dans l'œuvre de l'*éducation*. Élever un enfant, ce n'est pas seulement pourvoir son intelligence des notions essentielles ; c'est surtout former son caractère, éclairer sa conscience, fortifier sa volonté, établir sa moralité sur des bases solides, lui donner de bonnes habitudes, lui inspirer l'amour du bien et l'horreur du mal, le sentiment de l'honneur et du devoir.

Comment l'instituteur s'y prendra-t-il pour atteindre ce but?

Qu'il se garde bien de jamais ressembler même de loin au maître d'école si justement ridiculisé par La Fontaine. Oh ! l'inepte pédant qui croit faire œuvre de moraliste en tançant d'un ton grave à contre-temps l'enfant que sa désobéissance a mis en danger de se noyer !

Ah ! le petit babouin !
Voyez, dit-il, où l'a mis sa sottise !
Et puis prenez de tels fripons le soin
Que les parents sont malheureux qu'il faille
Toujours veiller à semblable canaille !
Qu'ils ont de maux ! Et que je plains leur sort ! liv. I, f. 19) (1).

---

(1) La Fontaine est revenu à la charge, liv. IX, f. 5. — Un enfant a ravagé un arbre fruitier, — le pédant amène tous ses élèves dans le jardin,

Pour faire un châtiment
Qui pût servir d'exemple, et dont toute sa suite
Se souvînt à jamais comme d'une leçon.
Là-dessus il cita Virgile et Cicéron,
Avec force traits de science.
Son discours dura tant que la maudite engeance
Eut le temps de gâter en cent lieux le jardin.

Peut-on plus mal choisir le temps et le lieu ? Et quelle forme ! autant de mots, autant d'injures ! Quelle belle occasion de se taire il a perdue ! Le malheureux enfant n'est-il pas assez convaincu et puni de sa faute ? Ne subit-il pas assez durement les conséquences naturelles de sa mauvaise action pour comprendre la sagesse de la défense qui lui avait été faite, et avoir désormais plus de confiance dans l'expérience de ses parents ? Qu'y a-t-il besoin d'une sotte et maladroite intervention pour le détourner précisément de ses réflexions et de son repentir, par l'irritation légitime qu'exciteront de grossières insultes ?

La morale ne doit pas non plus, selon moi, s'enseigner à l'école primaire comme une des matières du programme, dans un ordre régulier, tel jour, à telle heure. Dire à des élèves : Mes enfants, je vais vous parler de morale, c'est, ce me semble, les menacer d'un sermon et leur donner le signal de l'inattention ou de la somnolence. Il y a ici plus qu'une plaisanterie facile et banale ; il y a une objection très sérieuse sur laquelle une pédagogie vraiment psychologique doit vivement appeler l'attention des instituteurs. S'imagine-t-on que l'on obtiendra des résultats pratiques au point de vue des mœurs en apprenant aux enfants des mots abstraits, des déductions logiques, des classifications méthodiques de nos devoirs ? La morale doit-elle s'enseigner comme la géométrie ? Est-ce une pure affaire d'intelligence et de mémoire ? Non, certes. L'éducation du cœur et de la conscience est avant tout une œuvre pratique, l'accomplissement régulier des obligations de chaque jour, l'acquisition de bonnes habitudes, de nobles sentiments, la vue d'honnêtes exemples. A l'école, ce n'est pas par les plus exactes théories sur l'hygiène que nous entretiendrons la santé de l'élève : c'est par la propreté de la

salle, par l'abondance et la pureté de l'air. Pour sa moralité, il faut de même autre chose que de belles phrases ; il faut le faire vivre en quelque sorte dans une atmosphère morale qu'il respire presque sans s'en douter, et où tous ses bons sentiments puisent les principes de leur développement et de leur force.

Pestalozzi a merveilleusement compris et pratiqué cette méthode d'enseignement moral : « L'expression verbale des vérités par lesquelles on règle sa vie n'est point aussi généralement utile au genre humain que nous nous le figurons, nous qui sommes habitués depuis des siècles à cette instruction chrétienne par demandes et par réponses, si verbeuse, et d'un effet si superficiel... Je crois surtout que le premier développement de la pensée des enfants est entièrement troublé par un enseignement verbeux qui n'est approprié ni à leurs facultés ni aux circonstances de leur vie. D'après mes expériences, le succès dépend de ce point : que toute chose enseignée aux enfants s'en fasse accepter comme vraie, pour être entièrement liée à une expérience intuitive et sensible qui leur soit propre. Sans cette base, la vérité se présente à eux uniquement comme un jouet qui, n'étant pas à leur mesure, leur paraît à charge. Bien certainement, la vérité et la justice ne sont pas pour l'homme une affaire de mots, mais bien de sentiments intimes, de vues élevées, de nobles aspirations et de tact sûr, même sans les signes extérieurs par lesquels leur force peut être manifestée. »

Aussi déclare-t-il qu'il n'a donné à ses enfants que très peu d'explications, qu'il ne leur a enseigné ni la morale ni la religion, mais qu'il cherchait à leur élargir le cœur, à éveiller et à fortifier leurs meilleurs sentiments par les impressions et les expériences de leur vie de chaque jour,

par les rapports mêmes qu'ils avaient entre eux et lui à chaque moment, à faire naître le sentiment de chaque vertu avant d'en parler; car il est mauvais de causer avec les enfants sur des sujets qui les obligent à parler sans bien savoir ce qu'ils disent.

« L'éducation morale élémentaire, considérée dans son ensemble, dit-il dans un excellent résumé, comprend trois parties distinctes : il faut d'abord donner aux enfants une conscience morale en éveillant en eux des sentiments purs ; il faut ensuite, par l'exercice, les accoutumer à se vaincre eux-mêmes pour s'appliquer à tout ce qui est juste et bon ; il faut enfin les amener à se faire, par la réflexion et la comparaison, une idée juste du droit et des devoirs moraux qui résultent pour eux de leur position et de leur entourage. »

Ce point de doctrine est si important et cependant encore si peu connu et si peu respecté dans la pratique que, je ne crains pas d'y revenir par la citation de deux excellentes pensées de Joubert :

« Le *discernement* vaut mieux que le *précepte*, car il le devine et l'applique à propos. Donnez donc aux enfants la lumière qui sert à distinguer le bien du mal en toutes choses, sans leur vouloir enseigner tout ce qui est mal et tout ce qui est bien, détail immense et impossible ; ils le distingueront assez.

« Ni en métaphysique, ni en logique, ni en morale, il ne faut placer dans la tête ce qui doit être dans le cœur ou dans la conscience. Faites de l'amour des parents un sentiment et un précepte ; mais n'en faites jamais une thèse, une simple démonstration. »

J'avoue que la mission de l'instituteur, ainsi comprise, comme précepteur de morale est plus difficile et plus déli-

cale; mais c'est ainsi seulement qu'elle sera efficace. Ce sera assurément un progrès très appréciable de remplacer la récitation si peu intelligente du catéchisme par la lecture de quelque bon livre de morale (1). Mais comme ce serait rétrécir la question et se faire une basse idée de son rôle de moraliste que de s'en croire quitte pour avoir lu pendant une heure quelques pages, même du meilleur traité! J'ai assisté à ces lectures, et je sais combien peu de traces elles laissent le plus souvent, une fois le livre fermé.

La seule et vraie manière, soit d'enseigner, soit d'apprendre la morale, c'est de la pratiquer. Que l'instituteur s'applique à toujours donner à ses élèves l'exemple de la plus scrupuleuse exactitude dans l'accomplissement de ses fonctions, de la justice et de l'impartialité dans les punitions et les récompenses, du respect de la vérité, de la loyauté dans les concours et les examens, de la déférence envers ses supérieurs, de l'affection et du dévouement. Voilà la prédication la plus éloquente et la plus efficace. Celle-là ne s'arrête pas à l'intelligence et à la mémoire; elle pénètre insensiblement jusqu'au plus profond de nous-mêmes ; elle exerce sur notre pensée, notre caractère, notre conscience, notre conduite un effet tout aussi salutaire qu'un air pur habituellement respiré sur nos poumons, sur notre sang, sur nos organes, sur toute notre santé.

Qu'à ces bons exemples l'instituteur ajoute une fermeté pleine de douceur pour obtenir des enfants l'assiduité,

---

(1) Barrau, *Livre de morale pratique*. — Lock et Couly, *La vertu en action*. — P. Janet, *Petits éléments de morale* — Franck, *La morale pour tous*. — Muller, *La morale en action par l'histoire*. — Stahl, *Morale familière*. — Marion, *Devoirs et droits de l'homme*. — Smiler, *Self-Help*.

l'ordre, l'obéissance, la propreté, la bonne tenue, l'attention, l'application, la complaisance pour leurs camarades, l'amour de la vérité et l'horreur du mensonge, de la délation, l'épargne, le sentiment des beautés de la nature et de l'art, le goût de la lecture et des plaisirs de l'esprit; il pourra se rendre le témoignage d'avoir plus sérieusement fondé leur moralité en les aidant à contracter presque à leur insu ces bonnes habitudes qu'en leur imposant des sermons le plus souvent ennuyeux et pour le moins peu utiles.

Tous les exercices de la classe, si l'on a soin d'y réfléchir spécialement dans la préparation consciencieuse des leçons, peuvent concourir à cet enseignement moral d'autant plus efficace qu'il affecte moins de prétention dogmatique.

Lisez, par exemple, le *Cours éducatif de langue maternelle* du P. Girard, et vous comprendrez le parti moral qu'on peut et qu'on doit tirer de la grammaire. « Les mots pour les pensées. — Les pensées pour le cœur et la vie. » L'application des règles du langage est un travail bien secondaire, bien peu fécond, quand elle se réduit à écrire telle lettre plutôt que telle autre, quand elle n'exerce pas le jugement et ne profite pas au cœur. En étudiant les propositions et les phrases, en donnant des exemples bien choisis de leurs diverses espèces et de leurs combinaisons variées, le P. Girard ne manque pas de dire à chaque page à ses élèves : « Quelles réflexions avez-vous à faire sur la pensée qu'exprime cette phrase? Notez le bien et le mal, quand il y aura lieu. Après avoir rendu compte de la nature de mes phrases, vous jugerez de la moralité du but ou des moyens que vous y trouverez indiqués. Ayez soin de bien motiver vos jugements, etc. » Un enseignement ainsi dirigé est plus qu'une leçon de gram-

maire et même de langue, c'est un cours pratique de logique et de morale.

N'allez pas toutefois, sous le prétexte honorable de faire servir les études grammaticales à l'éducation du cœur, vous aviser de composer des dictées dans le genre de celles-ci. Je les emprunte à un livre dont j'ai déjà cité une page fort ridicule. C'est l'œuvre d'un instituteur public, revue par deux inspecteurs de l'enseignement primaire ; mais elle remonte à une vingtaine d'années.

A propos des noms qui, au singulier et au pluriel, finissent par *s*, *x* ou *z*, l'auteur se livre à cette fantastique logomachie.

« Mon *fils*, tu ne connais pas le *prix* du *temps*. Cette ignorance venant au *secours* de tes désirs, tu te laisses prendre à l'*appât* du plaisir ; tu as *recours* à tous les moyens pour rassasier le *fonds* de distractions qui est en toi. Jusqu'ici je ne vois rien qui exige du *sérieux ;* mais ne laisse pas ces distractions suivre leur *cours* dans un âge où tu n'es plus sans *remords*. Si elles te négligent quelquefois, reprend le *dessus*, et, sortant de cet *abus,* fais un noble *choix*. Écoute la *voix* de la raison, le *discours* et l'*avis* du sage. Suis un *parcours* plus vrai. Relègue les folies du jeune âge dans le *puits* perdu de l'oubli, et de cette manière tu te prépareras à entreprendre avec *succès* le grand *concours* qui doit te donner *accès* dans le *paradis*, où tu trouveras la *paix* et le bonheur. »

S'adressant ailleurs aux petites filles qui viennent d'apprendre la formation du féminin dans les adjectifs terminés en *f :*

« Conservez votre innocence, *naïves* petites filles ; ayez toujours pour votre mère un cœur *expansif ;* vouez-lui jusqu'à la fin cette *vive*, si *significative* et si *démonstrative*

amitié; portez-lui jusque dans la vieillesse, cette date *tardive* et *maladive*, la franchise, caractère *distinctif* de l'enfance. Ne soyez pas *vindicatives* ; soyez au contraire *actives* à pardonner, et cette vertu vous sera *lucrative*. Fuyez les personnes *oisives* ; faites non seulement un choix *approximatif* de vos amies, mais encore faites un choix *appréciatif* et réfléchi. Soyez *expéditives* dans vos affaires domestiques et *administratives*... Ne soyez pas des chrétiennes *craintives*, bravez le regard *désapprobatif* du respect humain ; portez au *superlatif*, dans vos actions *successives*, la foi, l'espérance et la charité ; et de cette manière vous avancerez d'un pas *progressif* dans la voie du salut, en excitant les applaudissements *admiratifs* de vos semblables. »

Voilà de la morale absolument manquée, mais du galimatias admirablement réussi. Ni l'intelligence ni le cœur ne peuvent profiter dans de pareilles inepties. Contentez-vous de mots isolés, de popositions détachées pour faire comprendre la règle, et n'essayez pas d'exécuter ce tour de force d'enfiler bon gré mal gré des mots sans rapport entre eux. Et dans vos dictées générales, quand vous voudrez donner ces notions de morale qui doivent trouver leur place dans la petite encyclopédie des connaissances primaires, prenez quelque bonne page d'un aimable auteur qui sache rendre vivants ses conseils et inspirer le sentiment du bien. Un instituteur devrait, dans ses lectures personnelles, être pour ainsi dire toujours à l'affût pour trouver, au profit de ses élèves, des sujets de leçons, de devoirs, d'entretiens, de lecture, de rédaction, etc. En peu de temps il arriverait à réunir une abondante collection de textes dont il tirerait le meilleur parti pour l'éducation intellectuelle et morale de ses élèves. Comme c'est une de

mes préoccupations et un de mes plaisirs, j'espère être en mesure quelque jour de publier un riche recueil de belles pages, parfaitement à la portée des enfants.

Permettez-moi de vous donner de suite deux échantillons que j'emprunte à l'admirable ouvrage d'Émile Souvestre intitulé *Confessions d'un ouvrier*. Je tiens à mes citations, bien qu'un peu longues, parce qu'elles me semblent propres à mettre en pleine lumière le forme et le ton qu'il convient de donner à un enseignement populaire de la morale.

L'aventure du marchand de marrons.

« Un paysan traversait souvent notre faubourg avec un âne chargé de fruits, et s'arrêtait chez un *pays* logé vis-à-vis de notre maison. Le vin d'Argenteuil prolongeait souvent la visite, et, groupés devant l'âne, nous regardions son fardeau avec des yeux d'envie. Un jour, la tentation fut trop forte. L'âne portait un sac dont les déchirures laissaient voir de beaux marrons lustrés, qui avaient l'air de se mettre à la fenêtre pour provoquer notre gourmandise. Les plus hardis se les montrèrent de l'œil et l'un d'eux proposa d'élargir l'ouverture. On mit la chose en délibération ; je fus le seul à m'y opposer. Comme la majorité faisait la loi, on allait passer à l'exécution, lorsque je me jetai devant le sac en criant que personne n'y toucherait ! Je voulais donner des raisons à l'appui ; mais un coup de poing me ferma la bouche. Je ripostai, et il en résulta une mêlée générale qui fut mon Waterloo. Accablé par le nombre, j'entraînai dans ma chute le sac que je défendais, et le paysan que le bruit du débat avait attiré, me trouva sous les pieds de l'âne, au milieu de ses marrons éparpillés. Voyant mes adversaires s'enfuir, il

devina ce qu'ils avaient voulu faire, me prit pour leur complice, et, sans plus d'éclaircissements, se mit à me punir à coups de fouet du vol que j'avais empêché. Je réclamai en vain ; le marchand croyait venger sa marchandise, et avait d'ailleurs trop bu pour entendre. Je m'échappai de ses mains meurtri, saignant et furieux.

» Mes compagnons ne manquèrent pas de railler mes scrupules si mal récompensés ; mais j'avais la volonté têtue ; au lieu de me décourager, je m'acharnai. Après tout, si mes meurtrissures me faisaient mal, elles ne me faisaient pas honte, et tout en se moquant de ma conduite, on en faisait cas. Comme on dit dans le monde, cela me *posait*! J'ai souvent pensé depuis qu'en me battant, l'homme aux marrons m'avait rendu, sans le savoir, un service d'ami. Non seulement il m'avait appris qu'il fallait faire le bien pour le bien, non pour la récompense ; mais il m'avait fourni l'occasion de montrer un caractère. Je m'étais commencé, grâce à lui, une réputation que plus tard je voulus continuer : car si la bonne renommée est une récompense, c'est aussi un frein ; le bien qu'on pense sur notre compte nous oblige le plus souvent à le mériter. »

Voilà, ce me semble, la matière de deux excellentes dictées ; à coup sûr, les enfants s'intéresseront à cette scène si bien dépeinte, qui réveillera sans doute quelques souvenirs personnels et leur laissera une profonde et salutaire impression. Des abstractions et des généralités sur la morale de l'intérêt les auraient trouvés absolument froids et insensibles.

De même, ne leur dites pas que l'abus de la boisson abrutit, ruine la santé, occasionne parfois la mort. Mais citez des faits particuliers, racontez des anecdoctes saisissantes, comme celle-ci :

La cheminée de Jérôme.

Après avoir lu quelques pages où Souvestre retrace les premiers désordres du jeune ouvrier au cabaret, vous pourrez dicter la fin vraiment éloquente de cette leçon de tempérance donnée avec tant d'art :

— Vois-tu dans ce bâtiment, me dit Mauricet, la haute cheminée qui se dresse près du pignon, et que j'appelle la cheminée de Jérôme? C'est là que ton père s'est tué!

— Je tressaillis jusqu'au fond des entrailles, et je regardai la cheminée fatale avec une espèce d'horreur mêlée de colère.

— Ah! c'est là, répétai-je d'une voix qui tremblait; et comment la chose est-elle arrivée?

— Ni par la faute du bâtiment, ni par la faute du métier. L'échafaudage était bien établi, le travail sans danger; mais ton père est venu là en descendant de la barrière; la vue était trouble, les jarrets ne se connaissaient plus, il a pris le vide pour une planche, et il s'est tué sans excuse.... Le père Jérôme eût été un vaillant ouvrier, si la gourmandise ne l'avait perdu; à force de s'attabler chez les marchands de vin, il y avait laissé sa force, son adresse et son esprit. Mais bah! on ne vit qu'une fois, comme dit cet autre; faut bien s'amuser avant son enterrement. Si les veuves et les orphelins ont faim ou froid plus tard, ils vont au bureau de charité, et ils soufflent dans leurs doigts. C'est-il pas ton opinion, dis?

» Et il se mit à chanter un refrain bachique alors à la mode.

» J'étais humilié, confus, et je ne savais que répondre; je sentais bien que Mauricet ne parlait pas sérieusement; mais l'approuver m'eût fait honte; le contredire, c'était

me condamner. Je baissai la tête sans rien dire. Cependant il continuait à regarder ce pignon maudit.

» — Pauvre Jérôme, reprit-il en changeant de voix et comme attendri, s'il n'eût pas suivi les mauvais exemples quand il était jeune, nous l'aurions encore avec nous; Madeleine reposerait son vieux corps, et toi tu trouverais quelqu'un qui te montrerait la route. Mais non, il n'y a plus rien de lui, pas même un bon souvenir, car on ne regrette que les bons ouvriers. Quand le malheureux s'est écrasé là sur le pavé, sais-tu ce qu'a dit le tâcheron?

» — Un ivrogne de moins, enlevez et balayez !...

» Quand tu voudras recommencer ta vie d'hier, regarde d'abord de ce côté, et le vin que tu boiras *aura le goût du sang*. »

La récitation des fables mérite aussi d'être particulièrement signalée et recommandée comme l'un des moyens les plus agréables et les plus efficaces de l'enseignement moral. En dépit du jugement passionné et injuste porté par M. de Lamartine, après Rousseau, sur La Fontaine, que l'instituteur ait bien soin de s'adjoindre chaque semaine notre grand poète pour travailler à former de bonne heure le cœur de ses élèves, pour « répandre insensiblement dans leur âme les semences de la vertu et leur apprendre à se connaître, sans qu'ils s'aperçoivent de cette étude, et tandis qu'ils croient faire autre chose ».

Les fables ne sont pas ce qu'elles semblent être;
Le plus simple animal nous y tient lieu de maître.
Une morale nue apporte de l'ennui;
Le conte fait passer le précepte avec lui. (Liv. VI, f. 1.)

Et quels excellents préceptes peuvent ainsi passer dans l'esprit et le cœur des enfants enchantés par cette « comédie à cent actes divers ! » Ce n'est peut-être pas de la

morale bien héroïque; mais faut-il parler d'héroïsme au jeune âge? L'intérêt personnel est souvent invoqué pour venir au secours de la conscience; mais cette considération n'est-elle pas plus à la portée de nos petits élèves et même de la majorité des hommes? La Fontaine recommande toutes les vertus de détail, et pour ainsi dire la monnaie de la vertu; mais n'est-ce pas là ce que réclame surtout la vie pratique de tous les jours? Travail, modération dans les désirs, compassion pour le malheur, prudence, défiance des flatteurs, assistance mutuelle, prévoyance, véracité, confiance en l'expérience de ses parents, reconnaissance envers les bienfaiteurs, amour de sa condition, activité et persévérance, etc., etc.: toutes ces maximes que le poète enseigne d'une façon si dramatique et si persuasive ne sont-elles pas les règles de notre conduite journalière? Et peut-on nous rendre un service plus signalé que de les graver en nous dès nos jeunes années avec des traits si aimables et si vivaces? Le *Fablier des écoles*, de M. Porchat, par son choix judicieux, par ses notes et commentaires, permet aux instituteurs de donner à cet enseignement si fécond toute sa portée et tout son développement. Lisez les explications qui accompagnent chaque fable, pénétrez-vous-en, joignez-y vos réflexions personnelles, et alors, bien maîtres de votre sujet, vous devez savoir trouver dans votre cœur, dans votre amour de l'enfant, l'accent qui animera l'entretien, captivera l'attention, et fera germer les bons sentiments.

Le *Journal des instituteurs*, dans une série d'articles intitulés *La morale par l'histoire et la biographie*, montre avec beaucoup de sens pratique une autre et non moins intéressante manière de parler du devoir aux élèves de nos écoles. Rien ne frappe plus vivement que le beau

spectacle de la vie de ces hommes qui, souvent partis de très bas, se sont élevés par le travail, l'épargne, le courage, la bonne conduite, quelquefois jusqu'aux premiers rangs de la société. Le livre de M. Smiles, intitulé *Self-Help* (Aidez-vous vous-même), vous en fournira mille exemples. La vie de Franklin par Mignet, de Stephenson par Frédéric Passy, de trois enfants pauvres, par M. Ed. Charton, etc., etc., offrent encore de précieuses ressources.

Et le chant, que l'on encourage avec tant de raison pour mettre la gaieté dans l'école, ne peut-il être aussi un auxiliaire de l'enseignement moral? Les beaux sentiments, exprimés en vers, parés des charmes de la mélodie et de l'harmonie, acquièrent une puissance nouvelle. Ils s'emparent avec plus de force de la mémoire, de l'imagination, du cœur des enfants; ils créent des souvenirs pour toute la vie. Plus tard, l'ouvrier dans son atelier, le laboureur à sa charrue, se surprendront à répéter les chants de leur enfance. Ce sera une utile concurrence aux chansons ineptes ou grossières dela rue. Les recueils de Gautier, Delcasso, Batmann, Linden, et Danhauser contiennent une foule de charmants morceaux, d'où se dégage une excellente moralité. Mais qu'on ne se borne pas à chanter des notes, que l'on comprenne le sens des paroles. La recommandation n'est pas du tout inutile. Dans toutes les écoles que j'ai visitées, et où je n'ai jamais manqué de demander quelque chant moral et patriotique, j'ai trop souvent constaté que, pour la masse des élèves, il s'agissait beaucoup plus de pousser des sons plus ou moins justes que de comprendre et de sentir.

Et qu'importe le trépas?
Un Français ne recule pas.

« Que ceux qui ne savent pas la signification du mot *trépas*

veuillent bien lever la main, » leur disais-je, et aussitôt dit, quinze, vingt mains se levaient pour constater leur ignorance de ce mot. Je ne suis même pas bien sûr que quelques-uns n'aient chanté : qu'importe le *crépas?* Ni la mesure du vers, ni le chant n'en auraient été altérés. Personne ne s'en serait aperçu. Mais quel effet moral peut être produit par des exercices aussi mal compris ? On ne se rend pas généralement assez compte de la difficulté qu'éprouvent les enfants à comprendre la langue française, surtout quand le mot appartient à la langue littéraire, mais très souvent aussi quand il s'agit simplement d'un mot usuel et ordinaire. Je me rappelle que dans une ville du Midi, après avoir entendu un chant où l'on glorifiait le travail, je demandais à un jeune enfant qui faisait fort bien sa partie : « Que veut dire le mot *artisan?* » Pas de réponse ; puis, après un moment : « Monsieur, c'est un képi ! (Son maître, par un geste mal interprété, lui avait fait signe d'ôter sa coiffure pour me répondre.) Évidemment, il ne comprenait pas grand'chose au morceau : son oreille seule était en jeu, il n'y avait rien pour son intelligence et son cœur.

En résumé, les moyens de travailler à la moralisation de nos jeunes gens sont en abondance sous la main d'un instituteur éclairé et consciencieux. C'est dans leur sage emploi que j'ai confiance pour atteindre le vrai but de l'éducation bien plus que dans les leçons directes et *ex professo*. Pour reprendre une judicieuse distinction (1), partisan passionné de l'*enseignement moral*, je me défie beaucoup de l'*enseignement de la morale*. Un cours suivi, une analyse méthodique des devoirs exigent des élèves une

(1) *Pédagogie*, par Paul Rousselot, p. 178.

trop grande portée d'esprit, et des maîtres eux-mêmes des études qu'ils n'ont pu approfondir et des qualités oratoires qui ne sont pas communes. Mais tous les détails de la vie scolaire se prêtent admirablement, pour qui veut bien s'y appliquer, à la formation du caractère, à l'éducation des sentiments, à l'acquisition de bonnes habitudes. Cet enseignement-là est simple, indirect, incessant, sans prétention, sans grandes phrases ; il est, en vérité, le seul sérieux et le seul efficace à l'école primaire. « Tout homme qui sait maintenir l'ordre et la discipline indispensables à un bon enseignement intellectuel, est sûr de laisser dans les esprits de ses élèves des impressions de vraie morale, sans même avoir cherché à le faire. Si, en outre, le maître possède assez de tact pour faire aimer le travail à ses élèves, et leur faire accepter librement et avec joie la contrainte qu'impose l'étude, de sorte qu'ils n'aient en somme que de bons sentiments pour leurs camarades et pour lui-même, il peut être appelé un excellent maître de morale, qu'il ait voulu ou non mériter ce titre. » (Bain, *La science de l'éducation*, p. 292.)

Félix Cadet,
Délégué à l'Inspection générale de l'enseignement primaire.

L'ÉCOLE SUPÉRIEURE ET PROFESSIONNELLE DE VIERZON

Pour se rendre compte de la création de l'école de Vierzon, il est nécessaire de se reporter aux termes de la loi du 11 décembre 1880 sur les écoles manuelles d'apprentissage. Le premier article est ainsi conçu :

« Les écoles d'apprentissage fondées par les communes ou les départements, pour développer chez les jeunes gens qui se destinent aux professions manuelles la dextérité nécessaire et les connaissances techniques, sont mises au nombre des établissements d'enseignement primaire publics.

» Les écoles publiques d'enseignement primaire complémentaire, dont le programme comprend des cours ou des classes d'enseignement professionnel, sont assimilées aux écoles manuelles d'apprentissage. »

L'article 2 dit : « Les écoles manuelles d'apprentissage sont mises au nombre des établissements désignés par l'article 56 de la loi du 15 mars 1850 comme pouvant participer aux *subventions inscrites au budget de l'instruction publique.* » L'article 3 ajoute : « Les établissements désignés dans les articles 1 et 2 de la présente loi pourront également participer aux *subventions* inscrites au budget du ministère de l'agriculture et du commerce *sous le titre de subventions à des établissements d'enseignement technique.* » Les deux ministères qui représentent, l'un les intérêts pédagogiques, l'autre les intérêts économiques du pays, sont donc invités par la loi à s'entendre et à s'associer pour créer des établissements nouveaux, où,

dans des proportions diverses, selon les besoins, les études et les travaux manuels, les classes et les ateliers se trouveront combinés. Cette association des deux ministères peut être féconde.

Le décret du 9 juillet 1881, qui crée à Vierzon une *école nationale d'enseignement primaire supérieur et d'enseignement professionnel préparatoire à l'apprentissage*, marque la première fondation due à l'initiative et à la collaboration des deux ministères en application de la loi du 2 décembre 1880.

Un règlement d'administration du 30 juillet 1881 a pour conséquence d'attribuer plus particulièrement au ministre de l'instruction l'école de Vierzon, en tant qu'*école publique d'enseignement primaire complémentaire* (c'est-à-dire primaire supérieur) *dont le programme comprend des cours professionnels* (c'est-à-dire des travaux d'atelier).

Ainsi, l'école nouvelle est un établissement d'État et elle ressortit au ministère de l'instruction publique, au point de vue de la construction, de l'entretien, du personnel, etc. Le décret ne dit pas si l'école sera un internat, ni si elle sera gratuite. Évidemment elle aura pour fond un internat, car la population de Vierzon ne pourrait fournir un nombre suffisant d'élèves externes, et, attendu la clientèle de familles que l'on vise et le but final qu'on se propose, elle devra être dotée d'un grand nombre de bourses.

Voilà pour la constitution de l'école. Un rapport du président de la Commission chargée d'élaborer un projet d'organisation, nous permet de nous rendre compte de ses cadres et de la distribution de son double enseignement.

L'école de Vierzon doit comprendre quatre grandes divi-

sions : une salle d'asile, une école primaire élémentaire, une école primaire supérieure, une section d'élèves-maîtres d'écoles normales. Pour ces derniers, il faut qu'ils passent quelques mois à Vierzon, afin de s'initier dans une certaine mesure à la théorie et à la pratique des principaux outils, de manière à comprendre et à surveiller, une fois instituteurs, les lecons pratiques qui pourraient être données dans leurs écoles par des contre-maîtres.

La loi détermine les matières de l'enseignement dans les salles d'asile et les écoles primaires. Un arrêté ministériel du 15 janvier 1881 a établi des programmes pour des écoles supérieures de deux et de trois ans que voudraient fonder les conseils municipaux de chefs-lieux d'arrondissement ou de canton. Il n'y a donc pas lieu de nous occuper des études à proprement parler. Il suffit de dire que c'est le programme de trois années que la commission a proposé pour l'établissement de Vierzon.

La partie intéressante du rapport est celle qui concerne la distribution du travail manuel à chacun des trois degrés, on peut dire dans chacune des trois écoles qui forment le groupe de Vierzon.

Pour la salle d'asile (enfants de 3 à 6 ans) on applique naturellement les procédés de la méthode Frœbel, étendus toutefois et adaptés à une éducation régulière des sens. Pour l'école primaire (enfants de 6 à 12 et de 7 à 13 ans) les exercices manuels, limités à une heure par jour dans le cours élémentaire et le cours moyen, s'étendent à deux heures dans le cours supérieur. Il ne s'agit encore dans les deux premiers cours que de développer chez les enfants la dextérité de la main. On espère y arriver par le modelage, par des découpages et des assemblages variés dont le carton-carte sera la matière, par des constructions de

solides géométriques, des travaux de petite vannerie sous forme de tissage et de tressage. Dans le cours supérieur (à 11 et 12 ans) commence l'étude théorique et pratique des outils employés dans le travail du bois et dans celui du fer. Ainsi, après avoir appris à connaître le vilebrequin la scie, le rabot, la varlope, etc., l'élève sera exercé à raboter, à exécuter des assemblages simples; après s'être rendu compte du marteau, du ciseau, du burin, de la lime, etc., il passera à l'ébarbage et au finissage d'objets bruts de forge ou venus de fonte.

On pourra remarquer une assez grande différence entre le projet de la commission et le programme appliqué à l'école de la rue Tournefort, à Paris. La Commission attend que l'enfant ait 10 ans révolus pour lui mettre l'outil entre les mains ; elle ne se propose jusqu'à l'âge de 12 ans que de l'initier au maniement des principaux outils du bois, à l'usage du tour, à la tenue de la lime. A l'école de la rue Tournefort, l'enfant manie les outils dès l'âge de 7 ans ; de 7 à 11 ans, il passe, selon une rotation méthodique, par les divers exercices qui forment comme la synthèse du travail manuel ; de 11 à 13 ans, il commence à se spécialiser. Voilà donc deux systèmes différents. Il aurait été commode d'appliquer à Vierzon le régime de la rue Tournefort. Sans doute la Commission a pensé que cette école se trouvait dans des conditions exceptionnelles (1), et qu'il ne suffisait pas d'en transporter à Vierzon l'organisation matérielle pour obtenir les mêmes résultats. Puis, — raison décisive, — après l'é-

(1) Chacun sait à Paris, dans le monde de l'enseignement, que l'école de la rue Tournefort est l'œuvre d'un homme de bien par excellence, M. Salicis, qui lui prodigue les ressources de son initiative et de son dévouement.

cole élémentaire doit venir à Vierzon l'école supérieure.

L'école supérieure comporte trois années. On y entrera à 12 ou à 13 ans; on en sortira donc à 15 ou à 16 ans. Le travail d'atelier, limité à deux heures par jour dans la division de première année, sera porté à trois heures en deuxième année, et dans la troisième à cinq heures pendant le premier semestre et à sept heures pendant le second. Les exercices manuels s'appliqueront exclusivement au bois et au fer (1). La Commission a pensé que « le travail de ces deux matières offre un champ presque illimité pour la préparation générale et sans spécialisation que doivent recevoir les élèves ». Ainsi, même à l'école supérieure, le travail à l'atelier ne se spécialise pas. L'école de Vierzon sera un établissement d'enseignement professionnel général.

Le programme d'instruction primaire supérieure, tel qu'il a été établi par le ministère, n'a pas paru à la Commission suffisamment industriel : elle y a ajouté des compléments. Dans les deux premières années, le modelage, qui est indispensable, en effet, pour l'éducation technique ; en troisième année, outre le modelage, des notions théoriques sur la composition et l'assemblage des couleurs, — les principes généraux des applications du dessin à la céramique, au découpage du bois et des métaux, à la serrurerie artistique, à l'impression sur papier et sur

(1) « Le travail du bois et celui du fer alterneront de telle manière qu'à la fin de l'année l'élève aura été exercé durant deux périodes de 60 jours dans chacun des deux ateliers. Les deux genres de travaux enchaînés de la sorte se compléteront l'un l'autre ; c'est ainsi qu'après avoir étudié la pratique du tour à bois, on pourra passer avec plus de fruit au tour à métaux, et qu'après avoir achevé la construction d'un assemblage quelconque, on sera mieux à même d'apprécier les difficultés que présente l'ajustage de deux pièces métalliques. » (*Rapport* de M. Tolain, président de la Commission.)

étoffes, — des exercices de laboratoire, manipulations et analyses, en vue de la fixation des couleurs sur les étoffes, la faïence, etc., — des notions de comptabilité particulière, notamment quant à l'établissement d'un prix de revient.

Il conviendrait maintenant d'apprécier le programme de travail manuel. Est-il bien distribué et réglé? est-il sagement accommodé à l'âge, à la force physique des élèves, à ce degré moyen d'aptitude au delà duquel il ne faut pas aspirer dans un enseignement quelconque? est-il dans le rapport possible avec les études? Cet examen échappe à notre compétence, mais le programme étant publié, ceux qui s'entendent en ces matières feront leurs observations.

Reste un dernier point, le plus important peut-être. Chacun se demandera où l'école de Vierzon conduira les élèves qui, à 15 ou 16 ans, sortiront du cours supérieur.

Il faut d'abord se rendre compte du dessein que poursuit l'administration. Ce qu'on veut faire, ce sont des ouvriers, des ouvriers habiles, aptes à posséder à fond un métier, à le dominer pour ainsi dire. — Inutile de dire ici pourquoi et comment de tels ouvriers font de plus en plus défaut à l'industrie. — C'est pour cela qu'on commence par leur donner un solide enseignement général, théorique et pratique. En premier lieu, au sortir de Vierzon, les élèves seront parfaitement préparés à entrer dans des écoles professionnelles spéciales (1), où ils deviendront des ouvriers achevés.

---

(1) Le mot *professionnel* ne signifiant plus rien de précis par lui-même, il faut bien l'accompagner d'une épithète pour se faire comprendre. Jamais mot plus malencontreux ne s'est imposé à la langue. Il y a trente ans, une école professionnelle était celle qui conduisait à une profession déter-

Certainement le but sera atteint. Mais les écoles professionnelles spéciales ne sont pas nombreuses. On ne peut guère considérer comme telles que les écoles actuelles d'arts et métiers, — encore ne sont-elles pas spéciales au sens strict du mot, — et les écoles d'horlogerie de Besançon et de Paris. Les écoles de Lille et de Nevers dont on parle, devant être affectées, l'une à la grosse chaudronnerie, l'autre à la construction des métiers à tisser, ne sont qu'à l'état de projet. Si nous ne nous trompons, les autres écoles professionnelles qui existent, l'école La Martinière de Lyon, l'école municipale de Reims, l'école-fabrique de Nîmes, l'école de céramique de Limoges, etc., exactement appropriées aux industries locales qu'elles doivent desservir, se suffisent à elles-mêmes et n'appellent pas du dehors un personnel d'élèves déjà à moitié formés. Les débouchés manqueraient donc aux élèves de Vierzon si, à 15 ou 16 ans, ils n'étaient pas en état d'entrer dans les ateliers de l'industrie privée, non comme des ouvriers complets bien sûr, mais non plus simplement comme des apprentis débutants, à titre de demi-ouvriers pour ainsi parler, propres à s'initier plus vite que d'autres à la connaissance d'un métier particulier, à acquérir plus vite le tour de main en tout nécessaire, utiles dès le principe, et par conséquent capables d'une certaine rémunération.

Heureusement le rapport nous fixe à cet égard. Il dit,

---

minée, l'école de médecine, l'école de droit, etc. On a nommé ensuite professionnelles les écoles donnant un enseignement général en dehors des langues anciennes. A plus forte raison, les écoles mixtes qui joignent les travaux manuels aux études se sont-elles appelées professionnelles. A meilleur droit encore, les écoles dont le but propre est l'apprentissage d'un métier se servent-elles de la qualification à la mode. Tout devient donc professionnel. Pour que le gâchis soit complet il ne reste plus qu'à appliquer la même appellation aux lycées et collèges, puisqu'ils préparent aux professions libérales.

et l'on ne peut supposer qu'il se soit avancé à la légère : « L'enfant sortant de l'école à 15 ou 16 ans se trouvera dans les meilleures conditions, soit pour entrer dans une école professionnelle spéciale, *soit pour se compléter assez promptement comme ouvrier dans les ateliers de l'industrie.* » Cette affirmation du rapport vient à propos corriger, en l'expliquant, la formule du décret qui désignait l'école nouvelle comme *préparatoire* à l'apprentissage.

Trois années de préparation dans l'école élémentaire, trois années de pratique méthodique dans l'école supérieure, conduisant l'élève âgé de 16 ans (car ils auront plus souvent 16 ans que 15) seulement au seuil de l'apprentissage, c'était une perspective peu encourageante. Et si l'école même de Vierzon avait pu être recrutée dans ces conditions à force de sacrifices, aurait-elle été appelée à servir de type comme, aux termes du décret, on se le propose? Mais tout est sauvé si ces jeunes gens ont chance d'être accueillis dans les ateliers libres, à peu près comme le sont ceux qui sortent de l'école d'apprentissage du boulevard de la Villette à Paris ou de celle du Havre. Il n'y a plus qu'à souhaiter que l'école de Vierzon soit constituée le plus tôt possible et qu'il en soit fondé d'autres dans les régions industrielles et agricoles du pays.

Un ancien directeur d'école primaire supérieure.

DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

D'APRÈS LA MÉTHODE PHONOMIMIQUE

Dans une école primaire chaque classe est chargée de pourvoir à un degré de l'enseignement et chacune doit le donner par les moyens les mieux appropriés à l'âge et au développement intellectuel des élèves qui la composent.

Si l'enseignement d'une classe élémentaire doit embrasser certains ordres de connaissances, la tâche du maître y consiste surtout à soumettre ses élèves à ce qu'on peut appeler une gymnastique intellectuelle. Il doit, d'une part, les habituer à observer, à réfléchir, à raisonner, dans la mesure et sur les sujets qui conviennent à de jeunes enfants. Il doit, d'autre part, leur mettre entre les mains les instruments qui leur serviront durant le cours de leurs études. C'est ainsi qu'il doit les initier à la lecture, à l'écriture, à la numération, qui sont plutôt les préliminaires de l'instruction que l'instruction proprement dite.

Il faut, par la manière dont on procède à ces premières études, s'efforcer d'en faire disparaître l'aridité, afin de ne pas risquer d'inspirer aux enfants le dégoût du travail. Le meilleur moyen pour cela est de mettre le plus de sens possible en action, car on ouvrira ainsi de plus larges accès à la lumière qu'on veut faire pénétrer abondante et vivifiante dans l'esprit ; on augmentera aussi les chances de réussite avec le plus grand nombre des enfants diversement doués auxquels on peut avoir affaire. D'ailleurs la meilleure et la plus facile discipline se basant

sur la bonne volonté des écoliers, si désireux de tout ce qui est activité physique, et non sur la répression et la sévérité, le plus ou moins d'attrait qu'on saura mettre dans l'enseignement aura une influence considérable sur la tenue de la classe.

Les petites classes, malgré la nature très élémentaire des exercices qu'elles comportent, ont une réelle importance et le maître chargé d'initier les enfants à la vie scolaire a besoin d'être profondément pénétré des vrais principes pédagogiques. Il est chargé de jeter les premières bases de l'édifice ; la solidité et l'élégance de l'édifice entier dépendront beaucoup de la façon dont ses premières assises auront été posées.

Notre but n'est pas, dans cet article, d'embrasser tout le champ de l'instruction primaire ; il est simplement de montrer comment les principes ainsi établis doivent trouver leur application quand il s'agit d'enseigner la lecture.

Pour atteindre un résultat avec la moindre somme d'efforts, il faut se rendre tout d'abord nettement compte du but à atteindre et des moyens les plus sûrs et les plus prompts d'y arriver. En quoi donc consiste l'enseignement de la lecture ? Quelles sont les difficultés qu'i présente ? Quels sont les moyens de vaincre celles-ci ?

La lecture consiste dans la traduction du langage écrit en langage parlé. Le but final qu'on se propose est d'arriver, en suivant des yeux les lignes d'un texte, à avoir l'intuition rapide des pensées que ce texte exprime. Tous les exercices scolaires doivent donc être combinés de manière à amener le plus promptement possible à ce résultat.

L'écriture se compose de lettres qui se groupent entre elles pour former des syllabes, lesquelles répondent aux

sons articulés. Il s'agit donc d'étudier tout d'abord la valeur de ces lettres prises isolément. La ressemblance très grande que présentent certaines de celles-ci est une première cause de difficulté. Les enfants, par exemple, ont peine à distinguer les quatre lettres *b d p q* qui ne diffèrent que par les positions diverses des mêmes parties. De plus la valeur phonétique qui doit s'attacher à chaque lettre n'ayant aucun rapport avec le dessin qu'elle forme, il n'y a là qu'un rapprochement arbitraire à retenir par un effort irraisonné de mémoire. Enfin la correspondance entre les lettres et les sons une fois établie, il s'agit de réunir en une seule émission de voix et les voyelles et les consonnes qui les viennent modifier.

A ces difficultés générales de la lecture, il s'en ajoute dans la langue française de particulières, nées de la complexité de représentation de certains sons pour lesquels plusieurs lettres sont employées ; de la multiplicité des façons dont un même son peut s'écrire ; de la nullité, au point de vue phonétique, de certaines lettres qui n'ont été conservées, dans le corps ou à la fin des mots, que par un respect pour la dérivation qui diminue chaque jour, mais n'est pas près de disparaître entièrement.

Il s'agit de vaincre ces difficultés diverses. On les augmente encore quand on recourt à l'épellation, car on va directement contre le but synthétique qu'on doit se proposer ; on dissèque les mots, on les morcèle au lieu de s'efforcer de les faire saisir dans leur ensemble. Le seul avantage qu'on croit trouver dans le procédé d'épellation, celui de donner une base solide à la connaissance de l'orthographe d'usage, est une pure illusion. Outre l'argument de fait tiré de l'orthographe très défectueuse de nombreux enfants devenus hommes, qui ont appris à lire

en épelant, on peut montrer que, même en théorie, il n'y a pas, dans l'épellation, un sûr moyen de fixer l'orthographe des mots dans la mémoire. A quoi amène-t-on un enfant auquel on fait répéter un grand nombre de fois, par exemple, *e a u : ô?* On l'habitue à retenir, par l'oreille et machinalement, la suite de quatre sons, l'énonciation des trois premiers devant réveiller le souvenir du quatrième. Mais qu'y a-t-il de commun entre cette opération et celle tout opposée que l'enfant aura à faire plus tard, quand ayant à écrire le mot *peau* par exemple, il devra se souvenir que le son *ô* qui frappe son oreille peut se traduire de diverses façons et qu'il y a lieu pour lui de rechercher quelle est, dans le cas particulier, la forme à préférer? Les deux opérations sont complètement inverses et l'une ne peut utilement servir de préparation à l'autre.

Si l'épellation ne sert pas à l'orthographe, elle nuit certainement à la lecture, puisqu'elle va contre son but essentiel, et il faut la faire disparaître dans la plus large mesure. Comment? En prenant comme des unités les manières de représenter des sons, alors même que ces représentations se font à l'aide de plusieurs lettres; en donnant à chaque forme de transcription des unités phonétiques la valeur exacte qu'elle prend dans les mots et notamment, en ce qui concerne les consonnes, en les étudiant avec leur pure valeur d'articulations. C'est là ce qu'on appelle la méthode phonétique.

Depuis longtemps déjà des auteurs de livres pour l'enseignement de la lecture ont cherché à se rapprocher du principe de cette méthode; mais les progrès ont été lents.

On s'est d'abord contenté de changer la dénomination des consonnes et de substituer à l'antique épellation de *bé*, *dé*, *erre*, l'appellation plus uniforme de *be*, *de*, *re*,

appellation préférable puisqu'elle se rapproche de la vérité, sans être cependant la vérité complète en fait de valeur des consonnes. Puis on a fait un peu plus en enseignant, sans les décomposer, les voyelles polygrammes *ou*, *an*, *in*, etc. Mais on faisait dénommer la consonne et la voyelle séparément avant de les assembler en une syllabe. C'était par conséquent de l'épellation mitigée, mais c'était encore de l'épellation.

On a bien cherché à tourner la difficulté en faisant nommer la voyelle, second élément d'une syllabe, pour la joindre ensuite à la consonne précédente, vue par les yeux, mais non dite, afin d'en former la syllabe. Il y avait là une demi-épellation et un procédé singulier de rétrogradation qui ne menait pas assez directement au but.

Enfin on a voulu plus résolument appliquer le principe de la méthode phonétique en ne donnant aux consonnes que leur valeur d'articulation, même quand elles étaient étudiées séparément. Mais on rencontre alors une difficulté : c'est de faire comprendre et accepter aux enfants cette manière très atténuée d'émettre les consonnes. De plus, certaines de ces consonnes ne pouvant, à cause de leur caractère explosif, être prononcées séparément, le maître a quelque peine à guider les élèves dans la lecture sans se montrer parfois infidèle à la méthode, ou sans être obligé de dire aux enfants la syllabe qu'ils n'ont plus qu'à répéter par une simple imitation.

La méthode phonomimique donne la véritable et complète solution du problème. Elle est au plus haut degré une méthode synthétique, et remplit en outre toutes les conditions pédagogiques que nous avons essayé de résumer en commençant ce travail.

Sur quoi est-elle fondée ? Le voici :

Les voyelles de la langue française sont en même temps des exclamations, expression de sentiments ou de volontés divers (comme *ah !* qui exprime l'admiration ; *hé !* qui traduit l'appel ; *hu !* qui est une façon d'exciter un cheval à la marche). Les consonnes, bruits modificateurs des voyelles, peuvent être considérées comme reproduisant des bruits résultant de certains phénomènes naturels, de certaines actions humaines ou animales (comme *r* qui rappelle le bruit produit par le roulement d'une voiture ; *v* celui qui est produit par le vent causé par les battements d'ailes d'une volée de gros oiseaux ; *f* cri de colère du chat *s* sifflement du serpent).

Augustin Grosselin, l'auteur de la *Phonomimie*, s'emparant de cette donnée, en a fait la base d'un enseignement attrayant des lettres considérées par lui comme des onomatopées. Un court récit familier fait par le maître se termine par l'expression du sentiment ou par l'imitation du bruit choisi comme base de la personnification d'un élément phonétique donné. Une lettre devient ainsi, aux yeux des élèves, non plus le signe arbitrairement affecté à un son, mais comme l'écho d'un fait dont le récit les a intéressés. L'étude est d'autant plus facilitée que l'attention des élèves a été plus aisément et plus complètement conquise.

Ces sentiments, ces phénomènes peuvent en outre se rappeler par un côté visible qui se traduira naturellement à l'aide d'un geste. C'est ainsi que sous l'empire d'un sentiment d'admiration les mains s'élèvent à la hauteur du visage, que pour solliciter l'approche d'un camarade on semble l'attirer du bras, tout en l'appelant de la voix. C'est ainsi encore que le mouvement de la roue retentissant sur le pavé peut se traduire par un mouvement circulaire de la main et l'essor des oiseaux par l'élévation oblique du

bras. Cette gesticulation supplémentaire, que le maître emploiera pour donner plus de vie et de vérité à son récit, sera répétée par les élèves. Voilà par suite le mouvement introduit dans l'école comme un élément utile, excellent moyen de l'empêcher d'y faire invasion comme une cause de désordre. La mobilité enfantine est impérieuse et une contrainte prolongée du corps se transforme aisément en turbulence ; elle empêche tout au moins l'esprit d'être attentif.

La méthode phonomimique fournit au maître, par les récits dont elle accompagne l'enseignement des lettres, un moyen de développement intellectuel, et par les mouvements qu'elle y joint, en même temps qu'une force pour maintenir la discipline, un moyen d'entraînement pour une classe même nombreuse et une facilité de contrôle pour le maître.

Toutes les branches de l'enseignement doivent être solidaires et chacune d'elles doit contribuer au développement général de l'esprit. La lecture, pas plus que les autres, ne doit se soustraire à cette règle. Or la répétition monotone des sons à la vue des lettres, ou de syllabes dépourvues de sens, n'est-elle pas faite pour briser tout ressort intellectuel? tandis que la façon dont la phonomimie initie les élèves même aux éléments de la lecture, fournit un aliment continuel à leur activité. Chaque récit offre au maître l'occasion de donner incidemment une notion utile. A propos du son *u* qui rappelle le cri du cocher, il peut parler du cheval, des usages de cet animal domestique, des soins qu'il exige, des bons traitements qui lui sont dus. Le son *m*, qui traduit le cri du geindre pétrissant la pâte, amènera le maître à parler de la fabrication du pain, des éléments qui y entrent, de la manière dont le blé croît, dont on retire

la farine du grain. De sorte que, n'épuisant pas ces notions en un même jour, mais les variant chaque fois qu'une même lettre revient dans les exercices, la leçon de lecture entrecoupée de parties intéressantes ménagera la fatigue des enfants et sera par conséquent plus fructueuse.

De leur côté, les élèves auront l'occasion naturelle de s'exercer à parler, à exprimer leurs pensées, d'abord par la simple reproduction des récits faits par le maître, puis par des variations introduites par eux dans le thème primitif.

Outre l'attrait qui résulte évidemment de cette manière de présenter aux jeunes élèves les lettres étudiées, le mouvement nécessité par les gestes phonomimiques sera, disions-nous, un moyen d'entraînement. En effet, les exercices corporels faits en commun, dans la gymnastique, dans les manœuvres militaires, excitent l'activité de chacun par l'exemple de tous et la communauté même d'efforts empêche de ressentir la fatigue. La mise en action de la faculté d'imitation sera bien plus énergique quand il s'agira des gestes phonomimiques conduisant nécessairement à l'énonciation des sons, que s'il s'agissait uniquement de la répétition d'un son, et de cet entraînement résultera la disparition presque complète de ces malheureuses queues de classe, composées d'écoliers nonchalants et médiocres, qui font le désespoir des maîtres.

Enfin il s'établit si promptement entre les deux manières de traduire la même idée, son et geste, un lien tellement intime que, lorsque le maître voit un geste bien fait par le bras, il est sûr que la bouche a émis le son correspondant à la lettre montrée par lui. D'où la facilité pour lui de savoir non seulement si tous ses élèves prennent part à la leçon, mais si quelques-uns d'entre eux, fussent-ils les plus éloignés, ont commis une erreur.

Voilà pour l'étude des lettres, qui marchera ainsi rapidement. Mais ce n'est là qu'un préliminaire et, sans attendre que toutes soient connues, il faudra aborder la syllabation. La consonne ayant conservé sa véritable valeur d'articulation ou de bruit accompagnateur du son, rien ne sera plus aisé que de la faire retomber sur une voyelle pour former la syllabe. Le geste fait en même temps que cette consonne aidera à la tenir un moment, pendant que le maître en montrera la figure sur un carton mobile, et aussitôt qu'à côté apparaîtra la voyelle, la liaison s'opérant, la syllabe sera émise.

La difficulté que nous signalions tout à l'heure, venant de la nature explosive de certaines consonnes, sera aisément tournée au moment de la syllabation. On aura d'abord étudié les consonnes soutenues comme *v f l r m*, qui, par leur murmure que perçoit l'oreille, se prêtent mieux à la réunion avec une voyelle. Sans insister longtemps ensuite sur l'étude séparée des consonnes explosives telles que *p c t*, apprises rapidement grâce au procédé phonomimique, on les fera entrer presque immédiatement dans les syllabes. Leur préparation pourra se faire silencieusement, grâce au geste accompagnateur qui suffira à indiquer au maître que les bouches sont disposées pour former telle ou telle articulation, et la voyelle venant s'ajouter à la consonne, la syllabe sera prononcée sans qu'il ait été besoin que l'organe vocal émît la consonne antérieurement au moment où elle doit se joindre à la voyelle.

La syllabe obtenue, c'est la base essentielle de la lecture établie: car il n'y a qu'à allonger de plus en plus la série des syllabes pour en former des mots, puis des phrases. Mais il y a des syllabes de diverses sortes, plus ou moins compliquées; il y a des représentations différentes d'un

même son; il y a des variations dans la valeur des lettres: c'est alors affaire de gradation sagement ménagée pour que les élèves, en abordant chaque nouvelle nature d'exercices, n'y trouvent pas un obstacle qui les rebute et soient conduits sans fatigue au but qu'on s'est proposé. Nous verrons tout à l'heure comment, à chaque pas, le geste phonomimique vient prêter son concours efficace.

Le principe d'une méthode est le fil conducteur qui guide avec sûreté dans les détails de son application et empêche qu'on ne s'égare dans des pratiques erronées qui nuiraient à son succès. Ce qu'il s'agira donc surtout de faire ressortir aux yeux des élèves d'une école normale, c'est le principe de la personnification des éléments phonétiques créée par la méthode phonomimique ; c'est la façon dont, devenus instituteurs, ils devront profiter des ressources que cette méthode leur offre pour développer chez leurs élèves l'activité d'esprit ; c'est la possibilité qu'elle leur donne d'entraîner sans cesse leurs élèves pris en masse, par conséquent d'arriver promptement à un résultat général satisfaisant et d'employer le temps économisé à l'enseignement de connaissances positives.

Quand le maître entré en fonction se trouvera mis en demeure d'enseigner la lecture, pénétré qu'il sera du point de départ, du principe, de la raison d'être de la méthode phonomimique, il marchera d'un pas sûr dans son application. Donnons seulement quelques indications sur l'ordre spécial que la phonomimie permet de donner aux difficultés de la lecture, et quelques exemples de la manière dont elle les fait vaincre.

L'habitude d'émettre la syllabe en unissant la voyelle et la consonne préalablement préparées et la facilité qu'ont les élèves de compter les gestes qu'ils font, permet de leur

faire lire, presque au début, des mots assez complexes et contenant des lettres finales. Il suffit alors de leur recommander de ne prononcer dans le mot que ce qui correspond à deux gestes. Ainsi les mots *lait*, *bois* seront aussi aisément et correctement lus que les mots *lit* et *rat*, sans que les petits lecteurs soient tentés de faire entendre la consonne finale.

De même la phonomimie permet d'aborder promptement l'étude des équivalents, ou manières diverses de représenter un même son, et de faire des exercices beaucoup plus favorables à l'observation de l'orthographe des mots que ne peut l'être l'épellation préalable. Les gestes rappelant aux élèves l'unité des sons, ils se rendront bien mieux compte, après cette traduction visible, de l'opposition qu'il y a, dans un grand nombre de cas, entre l'unité de l'élément phonétique et la pluralité des lettres correspondantes, et alors, remontant du son à la façon dont il s'écrit, ils compteront les lettres et les énonceront, faisant là précisément ce qu'ils auront à faire lors d'une dictée où, n'ayant pas le mot sous les yeux, ils devront rechercher comment un son qui frappe leur oreille peut s'exprimer par l'écriture. La décomposition d'un de ces exercices le fera mieux comprendre. Prenons le mot *peau*. Après l'avoir lu d'une seule émission de voix avec accompagnement des gestes et grâce à la connaissance préalable ment acquise de la valeur des trois lettres qui composent le son *ô*, les élèves diront : *p* un signe pour une lettre qui est *pe* (la consonne recevant alors un nom et n'étant plus seulement indiquée par sa valeur) ; *ô* (cette lettre figurant simplement le son, mais ne se trouvant pas sous les yeux des élèves); un geste pour trois lettres qui sont *e*, *a*, *u*.

La préparation de la consonne, facilitée tout à la fois par le rapprochement avec le bruit du phénomène choisi et par l'emploi du geste accompagnateur, amènera les élèves à lire les mots où entrent des articulations doubles avec la même facilité que s'il s'agissait d'une simple syllabe composée de deux éléments, consonne et voyelle.

Les renversements si fréquents avec le système de l'épellation, dans la lecture de la syllabe inverse où les enfants sont entraînés à replacer la voyelle après la consonne, bien que leurs yeux leur disent qu'elle est avant ces renversements, deviennent impossibles avec la phonomimie, puisque la lecture de la syllabe, guidée par les gestes, doit être faite du premier coup.

Quant aux changements de valeur des lettres, ils ne sont abordés que lorsque les élèves sont devenus assez habiles dans la lecture des mots, même de plusieurs syllabes, pour que le sens qu'ils sont habitués à y attacher leur fasse plus aisément comprendre la raison des règles suivant lesquelles certaines consonnes ont des valeurs différentes suivant les conditions de leur voisinage.

De tout ce que nous avons dit, il résulte que la méthode phonomimique, par son principe, par l'intervention continuelle du procédé qui fait sa force dans les exercices gradués qu'elle établit, répond aux conditions pédagogiques que doit remplir tout enseignement. Par la façon même dont elle amène à la lecture courante intelligente, elle rend à l'enfant l'immense service de lui faire aimer le livre. Or celui qui éprouve du plaisir dans la lecture sait y puiser un puissant et continu moyen de développement intellectuel. Il trouve dans les bons livres choisis avec discernement, soit des indications utiles sur l'exercice de la profession qu'il a embrassée, soit le moyen de remplir

agréablement et avec profit les heures de loisir que lui laissent ses occupations et ses devoirs.

Est-ce là le seul avantage que présente la méthode phonomimique? Non, il en est un autre qui, dans bien des circonstances, doit faire pencher la balance en sa faveur. Elle permet de recevoir et d'instruire, dans l'école où elle est pratiquée, un pauvre enfant qu'une infirmité de naissance, une maladie où un accident a privé de la faculté d'entendre. Cette infirmité semblait lui fermer l'accès de l'école, en obligeant le maître à assumer la tâche, impossible en face de ses devoirs envers tous, de s'occuper de lui d'une façon spéciale et par des procédés différents de ceux qu'il emploie avec ses autres élèves. La phonomimie lui en permet l'entrée et transforme en instructeurs, non seulement le maître, mais tous ses camarades. Il peut d'abord, comme ces derniers, participer aux leçons de lecture, puisque les valeurs phonétiques s'expriment aussi d'une manière visible, par conséquent saisissable par lui. Puis l'ensemble des gestes phonomimiques forme une sorte de langage qui permet aux relations de s'établir entre les parlants et le sourd. Celui-ci acquiert peu à peu la connaissance du vocabulaire et de la construction des phrases par l'usage même qu'on en fait avec lui. En se perfectionnant dans l'emploi du langage de tous, il prend part d'une manière de plus en plus facile et complète aux leçons communes. De plus, il saisit sur les lèvres de ceux qui l'entourent les mouvements provoqués par la parole; il s'ingénie à les imiter ; aidé par les indications du maître, il y parvient peu à peu et les relations, commencées à l'aide des gestes phonétiques, arrivent à s'établir par le moyen à l'usage de tous : la parole vivante qui naît sur ses lèvres et que, s'il ne l'entend pas,

il voit du moins sur les lèvres des autres. Ce contact continuel des entendants est une incitation puissante à son développement intellectuel, et le maître, ainsi secondé par la jeune population scolaire qu'il saura intéresser à cette œuvre de charité et dont le concours s'ajoutera à son dévouement et à son zèle, le maître pourra, sans avoir négligé l'accomplissement d'aucune des obligations que ses fonctions lui imposent, obtenir cette douce récompense de voir son jeune élève infirme conquérir, grâce à ses soins, une instruction suffisante pour être digne de ce certificat d'études, couronnement de la carrière scolaire que beaucoup de ses compagnons mieux doués ont plus aisément conquis.

GROSSELIN,
Sténographe reviseur de la Chambre des députés.

DE LA COMPOSITION FRANÇAISE

DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES

L'étude de la langue maternelle à l'école primaire est un des plus puissants moyens d'exercer l'intelligence et d'éclairer le jugement des enfants. Il est donc de la dernière importance que cette partie de l'enseignement soit dirigée d'après les principes les moins contestables et au sujet desquels nous devons tous nous mettre d'accord. Les exercices de français doivent conduire nos enfants à la connaissance et à l'usage de la langue écrite et parlée, non point seulement de manière à leur permettre d'écrire à peu près correctement sous la dictée, il faut qu'ils en retirent encore ce qui leur a presque toujours manqué jusqu'à présent : la facilité de se suffire à eux-mêmes lorsqu'il s'agira de la rédaction d'une lettre, d'une convention, d'un billet, d'un mémoire commercial et même d'un rapport sur un objet qui se rattache à leur profession.

De nos jours même, il ne manque pas de familles où celui qui en est le chef se trouve dans un grand embarras lorsqu'il s'agit, soit de rédiger une lettre de quelque importance, soit de traiter par écrit une affaire d'intérêt. Il y a bien là un jeune homme qui n'a quitté l'école qu'à 13 ou 14 ans; il serait capable d'écrire très lisiblement, si quelqu'un voulait lui dicter le sujet de la lettre, mais personne dans la famille n'est à même de le faire. On se trouve donc dans la nécessité de recourir à un étranger, et de lui confier ce que parfois la prudence conseillerait de ne pas divulguer.

Assurément, voilà une lacune de notre enseignement à combler, si la chose est possible, et il paraît juste de penser que l'école primaire n'a pas rempli complètement sa mission lorsque le plus grand nombre des élèves, en la quittant, ne sont pas en état d'exprimer avec méthode et clarté leurs pensées et leurs sentiments.

« Écrire en français, dit-on, n'est pas chose facile. — Le temps manque aux enfants de l'école primaire pour une culture suffisamment prolongée. — La fréquentation de l'école jusqu'ici est irrégulière. » — Et on explique ainsi de plusieurs façons l'insuccès dont on ne se croit pas soi-même coupable. Il y a longtemps que le mal a été signalé : on n'en a jamais indiqué le remède autrement que par des généralités, et les ouvrages propres à guider les maîtres, à leur fournir des matériaux appropriés aux besoins de chaque jour, ont trop longtemps fait défaut, et n'ont pas encore, aujourd'hui même, le caractère qui conviendrait. Peut-être aussi la direction pédagogique a-t-elle été insuffisante.

La faiblesse générale des élèves au point de vue de la composition française, faiblesse constatée aussi bien dans les écoles urbaines que dans les écoles rurales, tient assurément à l'emploi de méthodes défectueuses, et dans le plus grand nombre de cas, à l'absence de méthodes et d'exercices.

Dans toute branche d'enseignement, pour établir une bonne méthode, il faut la fonder sur la nature même de l'esprit de l'enfant. Le développement de nos facultés s'opère d'une manière lente et progressive : le corps croît lentement, l'esprit de même; néanmoins, l'un et l'autre grandissent un peu chaque jour. Tout enseignement doit être aussi non seulement lent et progressif,

mais encore non interrompu, sans lacune et approprié à la force des élèves auxquels il est présenté. La formation de nos enfants en ce qui concerne l'enseignement de la langue et de la composition françaises, doit donc se diviser en trois périodes correspondant aux trois cours de l'école primaire rurale. Dans le premier cours, les enfants apprennent à lire et à écrire, s'approprient quelques idées, acquièrent la connaissance d'un certain nombre de mots, se familiarisent avec les trois parties de la proposition. — Dans le cours moyen, ils sont exercés à porter eux-mêmes des jugements et à les exprimer dans des phrases courtes, précises, d'abord détachées et qui se rapportent à des objets différents; ils en viennent peu à peu à combiner quelques idées et à faire très sommairement des leçons de choses simples et faciles. — Dans le cours supérieur, les exercices ont plus spécialement pour but d'éveiller l'imagination, de former la rectitude du jugement et de développer le sentiment proprement dit, c'est-à-dire les qualités du cœur.

Telles sont, au point de vue de la méthode, les indications qui paraîtront applicables; mais des directions générales n'indiquent pas toujours suffisamment la voie à suivre, et l'homme du métier se trouve souvent en présence de difficultés de détail que lui seul discerne et connaît. Il n'est donc pas inutile d'entrer ici dans l'explication des procédés qui peuvent être mis en usage.

Premier Cours. — Les formes du langage, qu'il s'agisse de la parole ou de l'écriture, ne sont que l'expression des rapports que notre esprit découvre entre les objets. La faculté de s'exprimer est intimement liée à celle de penser, et la langue n'est que l'expression de cette logique qui s'éveille en chacun de nous, et qui se modifie selon le

tempérament de l'individu, son caractère moral et son degré de culture. On peut donc dire que le langage est une conséquence des opérations de notre entendement, puisqu'il faut nécessairement penser avant de parler ou d'écrire. Au point de vue qui nous occupe, tout est donc subordonné à l'idée. Les mots sans les idées ne sont rien; et comme les idées ne naissent et ne s'acquièrent que par les sens, à la vue des êtres qui sont l'objet de la pensée et de la parole, nous pouvons émettre dès le début ce principe pédagogique, *que c'est par une intuition réelle qu'il faut commencer l'enseignement et en particulier celui de la langue.*

Cependant l'éducation de l'enfant commence dès son entrée à l'école, et il est admis que l'enseignement de la lecture est le premier auquel on l'applique. Il en résulte pour nous la nécessité d'approprier cet enseignement au développement intellectuel de l'enfant, en commençant par les facultés qui se manifestent les premières : l'attention, l'entendement, la mémoire, et en mettant en usage un procédé qui nous permette de passer par les idées avant d'arriver aux mots et d'occuper ainsi l'activité de l'élève en l'intéressant aux mots, par les choses qui les accompagnent.

Il existe de très bonnes méthodes de lecture, qui supposent, de la part de leurs auteurs, des recherches consciencieuses et une matière bien étudiée. Mais elles accumulent un trop grand nombre de difficultés sous prétexte de les résoudre ; elles se composent d'un trop grand nombre d'éléments isolés, sans signification ; et si elles amènent plus ou moins rapidement nos élèves à la lecture courante, elles ne contribuent que très indirectement et peut-être même sont-elles un obstacle au développement de leurs facultés les plus précieuses.

Tous les maîtres savent que, dès le début, l'enfant recherche avec avidité un sens aux syllabes qu'on lui fait déchiffrer. Jusque-là, en effet, dans la famille, il n'a désigné par leur nom que des êtres réels, et c'est une opération contre nature que celle qu'on lui fait exécuter en suivant nos méthodes : *Ch-a*, *cha*, pour lui, c'est un chat. *O*, c'est de l'eau. *U*, c'est le cri du charretier excitant ses chevaux. — Si on ne satisfait pas immédiatement le besoin d'activité intellectuelle qui se manifeste en lui, il disparaît ; c'est un ressort qui se brise, sur lequel on aurait dû s'appuyer.

Des exercices d'une nature bien différente paraissent indiqués par le bon sens. Il est à désirer que l'image de l'objet (on doit convenir qu'il n'y a pas toujours lieu de se servir de la chose elle-même) frappe d'abord l'enfant afin d'éveiller chez lui une idée vivante ; que de l'idée on le fasse passer au mot, et du mot à l'élément indécomposable. La connaissance d'une trentaine d'éléments suffirait d'abord et permettrait déjà la lecture des phrases.

La méthode Régimbeau a ébauché dans ce sens un commencement d'exécution. Mais, chez elle, l'image n'est destinée qu'à amener la prononciation de l'élément isolé. La gravure représentant une vache doit déterminer l'enfant à émettre l'articulation *ch*. C'est un premier pas en avant. On n'a pas encore poussé l'idée plus loin.

Placer en regard du mot l'image de l'objet dont il est l'expression, serait assurément le moyen le plus commode, le plus sûr de faire pénétrer dans l'esprit de l'enfant, avec des idées justes, les connaissances les plus variées, de satisfaire sa légitime curiosité et la logique naturelle dont il est doué ; et, dès le début, il serait déjà possible de perfectionner son langage en l'excitant à parler des choses

dont il verrait les figures. Ce serait là encore un des nombreux avantages qu'on retirerait de cette manière de faire.

Les données que nous indiquons sont tellement dans la nature des choses, il s'agit d'un procédé si conforme à la logique naturelle, qu'on peut en attendre les résultats les plus positifs et les plus certains.

Il n'existe point encore de méthode comme celle que nous souhaitons. Espérons qu'il en surgira ; et, en attendant, servons-nous de celles qui s'en rapprochent le plus. Dans les textes de lecture auxquels nous appliquons les enfants, passons par-dessus toutes les phrases qui sont hors de portée. N'attirons leur attention que sur les expressions dont ils sont en état de saisir le sens, et, autant que possible, ne mettons rien devant leurs yeux qu'ils ne puissent comprendre. Multiplions les notions élémentaires sur les choses qui les entourent : ces notions leur deviendront familières par l'usage fréquent des gravures qu'on peut se procurer si facilement aujourd'hui.

Bientôt, l'esprit de l'enfant pourra se dégager de ces procédés d'intuition pure. Exercés à joindre toujours une idée, un sens précis aux mots qu'ils liront, les élèves pourront de bonne heure se passer de l'image, et le maître n'aura plus qu'à prendre soin de tenir leur attention éveillée.

Les exercices de langage se combineront avec les leçons de lecture. Chacun des chapitres de leur premier livre devrait être la description d'une gravure placée en tête. C'est un degré qu'il s'agit de franchir : de l'analyse, nous passons à une sorte de synthèse, mais la transition est assez ménagée. La description serait d'abord faite oralement, et, grâce au secours du maître, on verrait l'enfant tout étonné de retrouver dans le texte les mots, les phrases

qu'il aurait déjà formulés, et la difficulté en serait diminuée d'autant.

Mais on comprend que toutes ces matières doivent être choisies avec le soin le plus scrupuleux, et qu'on devra bien se garder par exemple de mettre sous les yeux des élèves la gravure de certain livre de lecture où l'on voit un artisan travaillant un sabot sur ses genoux à l'aide d'un tire-pied, comme s'il s'agissait d'y coudre une semelle, ou celle d'un autre livre de lecture qui nous représente un Auvergnat plongeant un tampon d'étoupes dans le métal en fusion pour en frotter l'objet qu'il veut étamer.

On ne leur racontera pas non plus l'histoire de la chèvre, renouvelée des Grecs, descendant dans un précipice comme le renard d'Aristomène, pour en tirer André le berger; ni la légende allemande du rouge-gorge ramassant les miettes du pain sur la table de son hôte le bûcheron, puisque nous leur apprendrons que le rouge-gorge est un insectivore (1).

Il n'est pas nécessaire de distinguer deux sortes d'exercices écrits dans le cours élémentaire. La leçon a lieu sur l'ardoise tant que les enfants n'ont pas acquis une certaine habileté qui leur permette de reproduire sans hésitation les mots les moins difficiles. Le devoir de chaque jour doit être essentiellement un exercice d'invention fait de concert avec le maître, et se compose en principe de mots usuels qui sont les noms d'objets connus des enfants; plus tard chaque mot devient le sujet d'une petite phrase courte et claire. Point de définitions grammaticales, mais les élèves apprendront peu à peu à dis-

(1) Les ouvrages auxquels nous faisons allusion ne sont pas sans mérite, tant s'en faut; ils ont répondu à un besoin de l'époque. On peut leur reprocher cependant d'avoir été écrits un peu trop à la hâte.

tinguer les noms, les adjectifs et les verbes par le sens qu'ils attacheront à chaque mot. Les distinctions de genre et de nombre leur deviendront familières par l'usage.

Le maître dicte le nom d'un objet et fait reconnaître par les élèves la nature de la chose, sa forme, sa couleur, et ceux-ci nomment à la suite tous les objets semblables qu'ils connaissent. Le maître énonçant le nom d'un objet demande l'adjectif qu'on peut y joindre. On choisit la plus précise parmi les réponses des élèves et tous la reproduisent sur l'ardoise. A un signal donné, chacun porte son ardoise à la hauteur du visage en tournant du côté du maître la face sur laquelle les mots sont écrits, afin que les corrections puissent être indiquées rapidement, ainsi que cela se pratique à l'école la Martinière de Lyon.

C'est de la sorte que commencent les premiers devoirs d'invention et de composition française. Tous les mots sont épelés. Enfin, on entamera de bonne heure la conjugaison du verbe *être*, et, à mesure que les élèves acquerront la connaissance des temps les plus usités, on en fera entrer les formes dans de petites phrases complètes, qui deviendront des modèles de nouveaux exercices d'invention. On agira de même pour les autres verbes.

On saisit facilement l'avantage qui doit résulter de l'emploi d'un procédé de ce genre. L'attention des enfants est sollicitée chez tous au même degré. L'inconvénient des longues stations debout au tableau noir n'existe plus, avec la fatigue, l'immobilité et les distractions inévitables qu'elles entraînent. L'intelligence et la main sont exercées à la fois : les progrès doivent être plus rapides. L'enfant apprend à la fois à lire et à écrire. Les développements fournis par le maître, ses interrogations, les réponses des enfants, les jugements qu'on les habitue à exprimer font de cet

exercice une véritable leçon de choses à la fois pensée, parlée et écrite.

Si l'on ajoute à ce qui vient d'être dit le parti que l'on peut tirer des conversations à propos de lectures, des collections d'objets et de gravures, qui présenteront des données sur lesquelles l'esprit des enfants pourra s'exercer, on arrivera à un ensemble de faits nombreux acquis par les élèves et qui formeront déjà une portion très importante de leurs connaissances. Ajoutons qu'il ne sera pas rare de voir des enfants du cours élémentaire, dès l'âge de 7 ans, rendre compte dans un travail personnel de 8 ou 10 lignes d'une conversation à laquelle ils auront pris part, au sujet d'une gravure ou d'un fait dont ils auront été témoins.

Tout ce qui précède pourrait sembler puéril; mais il ne faut pas oublier que nous nous adressons à de tout jeunes enfants qu'il faut amener progressivement à lire, à parler et à écrire, et c'est en les obligeant à observer, à se rendre compte et à signaler ce qui les frappe, que nous les habituerons à juger et à penser. Le succès dépendra beaucoup des soins qu'on aura mis à poser ainsi les premières bases de l'enseignement de la langue et des habitudes d'esprit qu'on aura fait contracter aux élèves.

(A suivre.) J. TH. BOCHOT,

Instituteur public à Grancey-le Château (Côte-d'Or),
Pourvu du certificat d'aptitude aux fonctions d'inspecteur primair

COURRIER DE L'INTÉRIEUR

I. — Décrets, Arrêtés et Circulaires.

La loi sur la gratuité de l'enseignement primaire a rencontré, dans son application immédiate, de nombreuses difficultés. Elle n'était point prévue par le budget de 1881, et d'importantes mesures financières ont dû être prises afin de pourvoir aux dépenses qu'elle nécessite, pendant la période transitoire qui ne prendra fin qu'au 1er janvier 1882. Une somme de quinze millions, votée *in extremis* par l'ancienne Chambre des Députés, a permis de faire face aux besoins les plus urgents, et, depuis la promulgation de la loi jusqu'à ce jour, une série de documents administratifs qu'il est intéressant de parcourir dans leur ordre chronologique, contient l'exposé et la solution des principales difficultés du système financier appliqué pour la première fois cette année.

Dès le 5 juillet 1881, une circulaire ministérielle faisait connaître aux préfets que la rétribution scolaire cesserait d'être recouvrée dans les écoles primaires et les salles d'asile publiques, à dater du 1er juillet, et que le prix de pension à la charge des familles dans les écoles normales serait supprimé et remplacé par une subvention à partir du 1er octobre.

D'autre part, une circulaire de M. le Ministre de l'Intérieur, en date du 4 juillet 1881, réglait de la manière suivante les budgets communaux :

Monsieur le Préfet, une loi du 16 juin 1881, promulguée au *Journal officiel* du 17, décide qu'il ne sera plus perçu de rétribution scolaire dans les écoles primaires publiques, ni dans les salles d'asile publiques.

La même loi porte que les quatre centimes spéciaux créés par les lois des 15 mars 1850 et 19 juillet 1875 pour le service de l'instruction primaire sont obligatoires pour toutes les communes, compris dans leurs ressources ordinaires et votés sans le concours des plus imposés. Toutefois, les communes peuvent s'exonérer de tout ou partie de ces quatre centimes en inscrivant au budget, avec la même destination, une somme égale au produit des centimes supprimés, somme qui pourra être prise soit sur le revenu des dons et legs, soit sur une portion quelconque de leurs ressources ordinaires et extraordinaires.

L'application de l'article 40 de la loi du 15 mars 1850 avait donné lieu à de nombreuses et vives réclamations, en ce qui touche les prélèvements effectués, pour le service de l'instruction primaire, sur les revenus ordinaires des communes. L'article 3 de la loi du 16 juin dispose que ces prélèvements porteront exclusivement sur une certaine catégorie de revenus indiquée audit article, que ces revenus seront affectés jusqu'à concurrence d'un cinquième aux dépenses ordinaires et obligatoires afférentes à la commune pour le service de ses écoles primaires publiques, et que les communes dans lesquelles la valeur du centime additionnel au principal des quatre contributions directes n'atteint pas 20 francs, seront désormais exemptées de tout prélèvement sur leurs revenus ordinaires.

D'un autre côté, aux termes de l'article 6 de la nouvelle loi, le traitement des instituteurs et institutrices, titulaires et adjoints actuellement en exercice, ne pourra, dans aucun cas, devenir inférieur au plus élevé des traitements dont ils auront joui pendant les trois années qui auront précédé l'application de ladite loi.

Enfin, suivant l'article 7, sont mises au nombre des écoles primaires publiques donnant lieu à une dépense obligatoire de la commune, à la condition qu'elles soient créées conformément aux prescriptions de l'article 2 de la loi du 10 avril 1867 : les écoles communales de filles qui sont ou qui seront établies dans les communes de plus de 400 âmes; les salles d'asile et les classes intermédiaires entre la salle d'asile et l'école primaire, dites classes enfantines, comprenant des enfants des deux sexes et confiées à des institutrices pourvues du brevet de capacité ou du certificat d'aptitude à la direction des salles d'asile.

La mise en vigueur de la loi du 16 juin doit entraîner, tant en recette qu'en dépense, des modifications aux budgets communaux. Je dois donc, Monsieur le Préfet, après m'être concerté avec M. le Ministre de l'instruction publique, vous tracer les règles que vous aurez à suivre, en premier lieu, pour le règlement des budgets qui ont été ou qui seront votés par les conseils municipaux, soit pour l'année 1882, soit pour les années suivantes ; en second lieu, relativement à l'application de la loi pendant les six derniers mois de 1881.

I

Règlement des budgets de 1882 et des années suivantes.

Vous remarquerez d'abord que deux produits inscrits jusqu'à présent parmi les recettes des communes devront cesser de figurer au budget: ce sont les centimes créés par les lois des 10 avril 1867 et 25 décembre 1876 pour la gratuité et le montant de la rétribution scolaire.

Les deux seuls articles de recette à conserver seront : 1° les revenus provenant de dons et legs ; 2° les quatre centimes établis par les lois des 15 mars 1850 et 19 juillet 1875. Ces centimes étant rendus obligatoires *pour toutes les communes,* vous devrez les comprendre dans les recettes, à moins que les communes ne soient en mesure de pourvoir à l'intégralité de la dépense, soit au moyen du produit des dons

et legs, soit à l'aide d'un prélèvement sur les revenus ordinaires, suivant la faculté qui leur est accordée par le second paragraphe de l'article 2 de la loi nouvelle.

L'application de l'article 3, relatif aux prélèvements à effectuer sur les revenus ordinaires des communes, ne présente aucune difficulté en ce qui touche : 1° la part revenant aux communes sur l'imposition des chevaux et voitures et sur les permis de chasse; 2° la taxe sur les chiens ; 3° les droits de voirie (notamment les redevances à payer, soit pour élever des constructions en bordure de la voie publique, soit pour établir, en saillie sur la voie publique, des balcons, enseignes, etc.), et les droits de location aux halles, foires et marchés. Les revenus en argent des biens communaux indiqués au premier paragraphe se composent des loyers, fermages, et taxes de pâturage (des coupes ordinaires de bois, *taxes affouagères* et produits accessoires des bois), enfin des rentes sur l'Etat ou sur des particuliers. Les intérêts des fonds placés au Trésor ne me paraissent pas devoir être compris dans la catégorie des revenus en argent des biens communaux, attendu que ces fonds ne constituent pas, à proprement parler, *des biens communaux* et qu'ils ont d'ailleurs un caractère essentiellement variable et aléatoire.

Les taxes ordinaires d'octroi, sur le produit net desquelles doit s'exercer le prélèvement, sont celles qui sont inscrites au chapitre Ier des recettes du budget communal et qui doivent servir au paiement des dépenses annuelles, à l'exclusion des taxes additionnelles et des surtaxes dont le produit est affecté à l'acquittement des dépenses extraordinaires, telles que remboursements d'emprunts, exécution de travaux, etc.

La classification des dépenses du budget communal devra être modifiée par suite de l'application de l'article 7 de la loi. En effet, les dépenses afférentes soit aux écoles communales de filles qui sont ou qui seront régulièrement créées (article 2 de la loi du 10 avril 1867), dans les communes de 400 âmes, soit aux salles d'asile, soit aux classes enfantines deviennent obligatoires pour les communes. Vous aurez donc à inscrire aux budgets, à titre obligatoire, les dépenses de cette nature, telles que traitement, frais d'entretien des écoles, frais de logement des institutrices et directrices, etc.

L'article 6, qui assure aux instituteurs et institutrices un traitement au moins égal au plus élevé des traitements dont ils auront joui pendant les trois années qui auront précédé l'application de la loi du 16 juin, doit être interprété en ce sens que les trois années seront comptées à partir du 17 juin 1878 jusqu'au 16 juin dernier. Il appartient à mon collègue de l'instruction publique et des beaux-arts de régler les difficultés qui peuvent naître de l'application de l'article 6, en ce qui touche la détermination du montant exact du traitement des instituteurs.

Lorsque les dépenses de l'instruction primaire auront été établies régulièrement, vous devrez, Monsieur le Préfet, comparer le montant de ces dépenses au chiffre des ressources résultant des dons et legs et du produit des quatre centimes spéciaux. Si les dépenses dépassent les recettes, il y aura lieu de recourir, sauf pour les communes dans

lesquelles la valeur du centime n'atteint pas vingt francs, au prélèvement prévu par l'article 3. Il est bien entendu que ce prélèvement du cinquième est un maximum et qu'il devra être réduit à la somme strictement nécessaire pour parfaire la dépense restant à couvrir.

Si après le prélèvement du cinquième, il reste encore un excédent de dépenses, le déficit sera couvert au moyen d'une subvention du département et de l'Etat.

II

Application de la loi pendant les six derniers mois de l'année courante.

La rétribution scolaire étant supprimée à partir du 1er juillet, les prévisions de recette des budgets de 1881 ne se réaliseront pas. Il en résultera un déficit qui devra être couvert au moyen de nouvelles ressources créées par la loi du 16 juin et conformément aux règles suivantes :

Vous aurez à examiner quel serait, pour chaque commune, le résultat de la nouvelle loi en ce qui touche les prélèvements sur les revenus ordinaires.

Si le mode de prélèvement prescrit par l'article 3 devait avoir pour effet d'alléger les charges de certaines communes, il importerait de faire bénéficier immédiatement lesdites communes des nouvelles prescriptions de la loi, qui leur seraient le plus favorables. En conséquence, le contingent à fournir par ces communes se trouvant diminué, il y aurait lieu de leur accorder un supplément de subvention.

Dans le cas contraire, si les prélèvements à effectuer étaient plus onéreux pour la caisse communale qu'ils ne l'ont été jusqu'à ce jour, l'application de l'article 3 aux communes placées dans cette situation pourrait être ajournée jusqu'à la fin de l'année, afin de ne pas détruire l'équilibre des budgets et pour éviter de compromettre le paiement des dépenses engagées. A cet effet, les subventions inscrites en recette aux budgets resteraient acquises aux communes.

Le Gouvernement vient, du reste, de demander aux Chambres un crédit supplémentaire qui, en assurant le règlement des déficits causés par la loi nouvelle dans les budgets de certaines communes, permettra d'assurer à toutes les écoles le bénéfice de la loi à partir du 1er juillet de la présente année.

Je vous prie, Monsieur le Préfet, d'assurer l'exécution de la présente circulaire et de m'en accuser réception.

Des instructions sur le règlement du budget départemental vous seront adressées incessamment.

Recevez, Monsieur le Préfet, etc.,

Le Ministre de l'intérieur et des cultes,
CONSTANS.

Si l'application de la loi nouvelle intéresse les communes, elle touche également à l'économie du budget départemental et à celle du budget spécial scolaire qui, au point de

de vue de la dépense, fait connaître l'emploi détaillé du crédit que le Conseil général inscrit au sous-chapitre XV pour le service de l'Enseignement primaire.

Une seconde circulaire de M. le Ministre de l'Intérieur, en date du 22 juillet 1881, a déterminé avec précision les charges que le département devra désormais s'imposer pour faire face aux dépenses de cette nature :

Aux termes de l'article 4, les 4 centimes spéciaux créés par les lois des 15 mars 1850, 10 avril 1867 et 19 juillet 1875, deviennent obligatoires pour le département. Le Conseil général devra donc les voter en entier, lors de sa session du mois d'août, et en inscrire le produit, en recette et en dépense, au budget départemental ordinaire. Cette disposition légale n'implique pour les contribuables aucune aggravation de charges, car, depuis quelques années, tous les Conseils généraux assuraient le recouvrement du maximum de 4 centimes fixé par la loi de finances. Je dois ajouter d'ailleurs que, d'après l'article 4 de la loi du 16 juin ce qui est obligatoire pour les départements, c'est moins le vote intégral des centimes spéciaux que le paiement d'une somme équivalente au produit de ces 4 centimes. Si, dans les ressources ordinaires ou extraordinaires qui lui appartiennent en propre, un département trouve le moyen de satisfaire aux dépenses qui lui sont obligatoirement imposées pour le service de l'enseignement primaire, il sera loisible au Conseil général de ne pas voter les 4 centimes ou de n'en voter qu'une fraction. Cette faculté lui est reconnue en termes formels par l'article 4 de la loi.

Les centimes spéciaux étant mis en recouvrement, ou une somme égale au montant de ces centimes ayant été créditée au budget, il importe, Monsieur le Préfet, de déterminer avec précision l'emploi qui devra être donné à ces ressources.

Pour fixer exactement la destination des 4 centimes ou du prélèvement qui, dans certains cas, pourra les remplacer, il est nécessaire de concilier les prescriptions de la loi sur la gratuité avec celles des lois antérieures, notamment avec celles de la loi du 9 août 1879 sur l'établissement et l'entretien des écoles normales.

En rapprochant ces divers textes, on reconnaît que le produit des centimes spéciaux est applicable en premier lieu aux dépenses scolaires annuelles des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices (Loi du 9 août 1879, art. 4) et, en second lieu, au service de l'enseignement primaire (Lois du 15 mars 1850, du 10 avril 1867, du 19 juillet 1875 et du 16 juin 1881).

Je ne crois pas inutile, Monsieur le Préfet, de vous rappeler le texte de l'article 4 de la loi du 9 août 1879. Le paragraphe 1er de cet article est ainsi conçu : « Il est pourvu aux dépenses scolaires annuelles des écoles normales primaires au moyen des centimes spéciaux affectés au service de l'enseignement primaire; l'inscription d'office au budget départemental pourra être faite par le Ministre compétent. »

Or, d'après l'article 1er, paragraphe 2, de la loi du 16 juin 1881, le prix de pension dans les écoles normales est supprimé. De là, en ce qui concerne le budget départemental, une double conséquence. D'une part, les départements entretenaient des bourses dans ces établissements. A partir de 1882, le crédit qui était voté avec cette destination devient inutile; le Conseil général n'a point à le reproduire, puisque l'enseignement est gratuit. D'autre part, l'établissement de la gratuité a pour effet de diminuer les ressources particulières des écoles normales d'une somme égale au prix des pensions qui étaient payées par les départements ou les familles des élèves; de là un déficit auquel il sera pourvu sur le produit des 4 centimes spéciaux, et, s'il y a lieu, au moyen d'une subvention de l'Etat; mais les subsides de l'Etat ne sont accordés que lorsque l'insuffisance des forces locales a été démontrée. C'est d'abord au département qu'il appartient de payer, à titre obligatoire, les dépenses scolaires annuelles des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices.

Ces dépenses, Monsieur le Préfet, n'ont point été énumérées par l'article 4 de la loi du 9 août 1879. Pour assurer la marche régulière du service et éviter toute erreur d'imputation, il convenait que cette nomenclature fût dressée. Je me suis concerté dans ce but avec M. le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, et la liste des dépenses scolaires annuelles des écoles normales a été établie ainsi qu'il suit :

1° Traitement du directeur ou de la directrice, des fonctionnaires de l'école normale et des fonctionnaires de l'école primaire annexe;

2° Frais d'entretien des élèves-maîtres;

3° Fournitures de bureau pour la Commission de surveillance et le directeur. Frais d'imprimés pour le service de l'école;

4° Fournitures de papiers, plumes, encre, de livres classiques et d'instruments pour l'usage journalier des élèves-maîtres;

5° Entretien et réparation des instruments pour l'enseignement de la physique, de la chimie, de l'arpentage, de l'histoire naturelle, de la gymnastique, du maniement des armes et pour les observations météorologiques;

6° Dépenses pour les excursions scientifiques et les expériences des cours de sciences appliquées;

7° Frais de l'école annexe.

Toutes les autres dépenses, notamment l'abonnement aux journaux de l'instruction publique, sont considérées comme facultatives.

Il résultera de ces dispositions que la nécessité de satisfaire aux prescriptions de l'article 4 de la loi du 9 août 1879 obligera le département à consacrer aux dépenses scolaires des écoles normales une fraction importante du produit des 4 centimes. Telle est en effet la première destination de ces ressources spéciales.

Quant à la recette qui ne sera pas absorbée par cette partie du service, elle devra, comme autrefois et conformément aux dispositions des lois des 15 mars 1850, 19 avril 1867, 10 juillet 1875 et 16 juin 1881, être consacrée à venir en aide aux communes pour le paiement des

dépenses de l'enseignement primaire auxquelles ces diverses lois ont reconnu un caractère obligatoire.

Ces explications suffiront, Monsieur le Préfet, pour vous faire apprécier l'esprit de la loi du 16 juin dernier dont l'application doit se combiner avec celle de la loi du 9 août 1879 sur les écoles normales. Il est nécessaire que les 4 centimes spéciaux ou qu'un crédit équivalent au produit de ces centimes soit inscrit par le Conseil général au budget annuel ; il est indispensable que l'intégralité de ces ressources soit réservée pour les dépenses obligatoires, d'abord pour celles des écoles normales, ensuite pour celles de l'enseignement primaire que les communes ne sauraient supporter à elles seules. Il résulte d'ailleurs de l'article 5 de la loi nouvelle que, lorsque les associations locales ont consenti le sacrifice qui leur est imposé, le déficit est couvert par des subventions de l'Etat.

L'ensemble de ces dispositions assure l'établissement de la gratuité absolue aussi bien dans les écoles primaires et les salles d'asile que dans les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices. Un pareil progrès ne peut être obtenu qu'au prix d'un certain effort, et les auteurs de la loi du 16 juin ont pensé que les assemblées départementales, qui déjà votaient les 4 centimes spéciaux, ne feront point difficulté de les voter encore en attribuant désormais à ces ressources une destination rigoureusement précisée. Les dépenses scolaires des écoles normales, les services obligatoires de l'enseignement primaire seront ainsi dotés, par le vote des Conseils généraux d'une somme de 13,700,000 francs qui s'augmentera par suite de l'accroissement régulier du produit du centime additionnel au principal des quatre contributions directes. Telle sera la part des départements dans la grande œuvre de l'enseignement populaire. Tout m'autorise à croire, que l'importance de ce sacrifice obligatoire sera dépassée, car les Conseils généraux ne peuvent manquer de continuer à marcher dans la voie où ils sont entrés, en ajoutant au produit des 4 centimes spéciaux des prélèvements sur les ressources qui leur appartiennent en propre et dont profiteront, comme par le passé, les dépenses facultatives de l'enseignement primaire.

La situation à laquelle s'appliquent plus particulièrement les instructions contenues dans ces deux circulaires de M. le Ministre de l'intérieur a été heureusement modifiée par la loi de finances du 29 juillet 1881. Les Chambres ont inscrit au budget de 1882 une somme de quinze millions pour alléger les sacrifices que font supporter aux communes les dépenses croissantes de l'enseignement primaire. Il n'y a plus dès lors à se préoccuper, pour la fin de l'année courante, des changements que la loi du 16 juin aurait apportés dans les prélèvements sur les revenus ordinaires communaux. C'est seulement à partir du 1er janvier 1882 que seront exécutées les prescriptions de la loi sur la gratuité relatives aux *ressources communales*

affectées à l'entretien des écoles. Pour terminer l'exercice 1881, on n'a rien à changer aux budgets communaux en cours d'exécution, si ce n'est qu'on doit supprimer à dater du 1er juillet la rétribution scolaire : le déficit résultant de cette suppression pendant le deuxième semestre de 1881 sera couvert par le crédit supplémentaire (8,145,875 francs) que les Chambres ont inscrit au budget de cet exercice.

C'est ce dont M. le Ministre de l'instruction publique a informé les préfets par sa circulaire du 16 août dernier. Les articles 2 et 3 de la loi du 16 juin ne soulèvent donc plus, jusqu'à nouvel ordre, aucune difficulté. En ce qui concerne l'article 6, M. le Ministre de l'instruction publique ajoute au texte de la loi d'utiles éclaircissements.

D'après le 1er paragraphe de l'article 6, dit-il, le traitement des instituteurs et des institutrices titulaires et adjoints en exercice ne pourra, dans aucun cas, devenir inférieur au plus élevé des traitements dont ils auront joui pendant les trois années qui auront précédé l'application de la loi. Pour les maîtres qui reçoivent le traitement *minimum*, l'exécution de cette prescription ne présente aucune difficulté. Mais pour les instituteurs qui, au moyen de la rétribution scolaire et de l'éventuel, recevaient un traitement supérieur au minimum fixé par la loi du 19 juillet 1875, il convient de déterminer, dès à présent, les émoluments qui devront leur être assurés tant qu'ils resteront dans la même commune.

Comme l'a indiqué M. le Ministre de l'Intérieur, les trois années dans lesquelles il y aurait lieu de rechercher le traitement le plus élevé de l'instituteur devraient se terminer le 17 juin dernier. Mais, tout en respectant ce principe, il faut bien reconnaître que, dans l'application, il serait difficile d'opérer des calculs exacts portant sur quatre exercices parmi lesquels il y en aurait deux de fractionnés. Non seulement on s'exposerait ainsi à commettre des erreurs nombreuses, mais cette manière de procéder ne serait pas en général avantageuse aux instituteurs eux-mêmes. En effet, pour le premier semestre de 1881, les traitements *dont ils ont joui* sont ceux que M. l'Inspecteur d'académie a dû porter dans son état mensuel conformément aux instructions du 13 août 1877, qui l'obligent à n'y inscrire qu'un traitement inférieur même au traitement de prévision, le solde étant mandaté, s'il y a lieu, à la fin de l'exercice. D'après ces considérations, j'ai reconnu que les années qui devraient entrer en ligne de compte, seraient les trois dernières années liquidées, c'est-à-dire 1878, 1879 et 1880. Toutefois, si quelques maîtres figuraient en 1881 sur l'état mensuel de M. l'Inspecteur d'académie pour un traitement supérieur à celui des années précédentes, ce traitement de 1881 devrait être maintenu.

Vous ferez dresser, en procédant de cette manière pour tous les instituteurs et institutrices de votre département, le tableau du traitement

le plus élevé que la loi leur garantit. Ce tableau devra être établi sans aucun retard. Sur la copie que vous voudrez bien m'en faire parvenir le plus tôt possible, vous devrez indiquer, par une note spéciale, les traitements qui proviendront de l'année 1881.

Aux termes du second paragraphe de l'article 6, le taux de la rétribution servant à déterminer le montant du traitement éventuel créé par l'article 9 de la loi du 10 avril 1867 sera fixé chaque année, par le Ministre, sur votre proposition, après avis du Conseil départemental de l'instruction publique. Je vous prie d'inviter cette assemblée, lors de sa première réunion, à donner son avis sur cette question. Vous me transmettrez, dans le plus bref délai, vos propositions, et m'indiquerez, en même temps, le taux de la rétribution scolaire et celui de l'éventuel pendant les années 1880 et 1881. Vous me ferez connaître en outre le montant de la subvention que le département et l'Etat auraient à fournir si vos propositions étaient adoptées. Cet envoi est d'autant plus urgent qu'il vous serait indispensable de connaître ma décision pour déterminer les contingents communaux.

Il n'y aura pas lieu de modifier quant à présent les traitements des directrices de salles d'asile ou écoles maternelles ; ces traitements devront être fixés ultérieurement par décret, conformément aux prescriptions du paragraphe 3 de l'article 6. Néanmoins, et par application de l'article 35 du décret du 2 août sur les écoles maternelles, les directrices et sous-directrices qui, outre le certificat d'aptitude, possèdent le brevet de capacité, devront être immédiatement assimilées, pour le traitement et les conditions d'avancement, aux institutrices primaires publiques.

Les écoles spéciales de filles établies dans les communes d'une population de 401 à 500 âmes étant désormais obligatoires pour les communes, les institutrices qui les dirigent ont droit au traitement déterminé par la loi du 19 juillet 1875. Comme ces maîtresses ne se trouvaient pas comprises précédemment dans le classement des titulaires, le traitement minimum de 700 francs correspondant à la troisième classe devra leur être attribué ; si cependant vous aviez des situations exceptionnelles à me signaler, vous m'adresseriez des propositions motivées pour le classement des institutrices que vous jugeriez devoir placer dans une classe supérieure.

Il me reste à vous indiquer dans quelles conditions sera faite la répartition du crédit de quinze millions, mentionné plus haut, inscrit au budget de 1882 pour alléger les sacrifices qu'impose aux communes l'entretien des écoles. Je ne saurais mieux vous renseigner à cet égard qu'en citant textuellement les termes du rapport présenté au Sénat, au nom de la Commission des finances, et adopté dans la séance du 19 juillet dernier.

« Ces quinze millions représentent un excédent budgétaire résultant des propositions de la Commission du budget de la Chambre, et le vote de ce crédit a eu pour objet d'employer cet excédent disponible à décharger, jusqu'à due concurrence, les budgets communaux du prélève-

ment d'un cinquième sur certaines ressources communales, prescrit par l'article 3 de la loi du 16 juin dernier.

» Il convient de remarquer que cette décision, n'ayant que la portée annuelle d'un vote budgétaire, ne pouvait avoir pour effet d'effacer une disposition formelle d'une loi votée par le Parlement, et le titre même du chapitre sous lequel elle est placée indique que ce crédit n'a que le caractère d'un secours destiné à venir en aide aux communes sur lesquelles pèse le service de la gratuité. Cette remarque est d'autant plus importante que le prélèvement pratiqué dans les conditions légales dépassera notablement pour l'exercice 1882, la somme de 15 millions, et il a paru inadmissible qu'une fois le crédit du chapitre 36 épuisé, le ministre fût désarmé et qu'il ne pût plus invoquer contre les communes l'application du prélèvement de l'article 3.

» La seule question qui pourrait présenter quelque doute était celle de savoir comment se ferait entre les communes la répartition de ces quinze millions. M. le Ministre de l'Instruction publique appelé dans le sein de la Commission, lui a déclaré que, dans sa pensée, cette répartition ne devait pas se faire d'une manière proportionnelle entre toutes les communes, pauvres ou riches, mais que, puisqu'il ne s'agissait en réalité que d'un fonds de secours inférieur aux charges, la distribution en devait être faite entre les communes les moins riches, conformément à l'esprit du dernier paragraphe de l'article 3, qui exempte de tout prélèvement les communes dont le centime n'atteint pas 20 francs. Il a ajouté que son intention était, d'ailleurs, de demander au conseil d'État de déterminer par un règlement d'administration publique la forme et les conditions de cette répartition. »

De cet exposé il résulte que les dispositions de la loi du 16 juin ne peuvent être modifiées, en principe, par la décision que les Chambres ont prise à l'occasion du vote de la loi de finances et pour une année seulement.

En réglant les budgets communaux pour l'exercice 1882 et en fixant, par arrêté, les contingents provisoires à fournir par les municipalités, vous devrez donc maintenir pour mémoire le prélèvement du cinquième sur les revenus énumérés à l'article 3.

Seulement, pour combler le déficit que ce prélèvement produira, dans les ressources communales, vous inscrirez en recette une subvention d'égale somme à fournir par l'État sur le crédit de 15 millions du chapitre 36.

Ce crédit de 15 millions sera probablement insuffisant pour que l'on puisse attribuer à toutes les communes un secours égal au montant du prélèvement; mais il n'y aura qu'un très petit nombre de communes, — parmi les plus riches de France, parmi celles qui n'ont jamais été subventionnées, — qui resteront en dehors de cette répartition de subsides; et, d'ici au 1er janvier prochain, un règlement d'administration publique déterminera, d'une part, les communes qui seront intégralement dégrevées, et d'autre part, celles qui recevront des subventions proportionnelles aux fonds disponibles sur le chapitre 36.

Vous voudrez bien, en conséquence, me faire connaître, aussitôt que vous aurez pris votre arrêté de contingents provisoires, le montant du prélèvement du cinquième des revenus ordinaires opéré sur les budgets des communes de votre département. Ce chiffre devra être établi avec le plus grand soin, afin que je puisse calculer aussi exactement que possible les subventions qui seront fournies par l'État.

Des instructions complémentaires ont encore été adressées aux préfets par M. le Ministre de l'Instruction publique (Circulaire du 22 septembre 1881).

Monsieur le préfet, ma circulaire du 16 août dernier vous a tracé la marche à suivre pour l'application de la loi du 16 juin 1881 établissant la gratuité absolue de l'enseignement primaire.

Plusieurs fonctionnaires m'ayant demandé des instructions complémentaires à ce sujet, je crois devoir, afin que les nouvelles dispositions législatives soient exécutées partout d'une manière uniforme, vous adresser ci-après un résumé des différentes réponses qui leur ont été aites :

1° Aucun changement ne doit être apporté, quant à présent, au mandatement du traitement des directrices et sous-directrices de salles-d'asile ou écoles maternelles. MM. les Maires continueront de l'effectuer jusqu'à la fin de l'année. L'administration préfectorale n'en sera chargée qu'à partir de 1882, alors qu'il sera facile de faire centraliser à la trésorerie générale les ressources affectées aux émoluments dont il s'agit.

2° Tous les instituteurs, *titulaires et adjoints*, devront toucher le traitement le plus élevé dont ils auront joui, dans n'importe quel poste, pendant les trois dernières années, tant qu'ils resteront dans la commune où ils exerçaient au moment de la promulgation de la loi nouvelle, les termes formels de cette loi ne permettant pas d'introduire une exception quelconque. MM. les Préfets auront à tenir compte, pour déterminer ce traitement maximum, des suppléments facultatifs que les municipalités ont pu allouer, en 1878, 1879 et 1880, au personnel enseignant sur des ressources particulières. Quant aux instituteurs déplacés depuis la promulgation de la loi de 1881, ou qui le seront dans l'avenir, ils ne pourront prétendre qu'aux émoluments déterminés par les articles 9 de la loi du 10 avril 1867 et 1er de la loi du 19 juillet 1875.

La mesure dont il vient d'être parlé est applicable aux instituteurs adjoints devenus titulaires depuis moins de trois ans ; aux maîtres nommés, sur leur demande, dans des écoles gratuites, et qui ont accepté, de fait, un traitement inférieur à celui dont ils jouissaient antérieurement dans une école payante ; et, enfin, à ceux qui auraient été l'objet d'une mutation par disgrâce, sauf le cas où l'autorité départementale jugerait à propos de les changer de résidence.

3° L'article 40 de la loi du 15 mars 1850 a placé le produit des fondations, dons ou legs, au premier rang des ressources qui doivent servir

au payement des dépenses de l'instruction primaire. Aucune modification n'a été apportée à cette disposition par la loi du 16 juin 1881. Si les dons et legs réunis au cinquième des revenus ordinaires énumérés à l'article 3 de cette dernière loi, — lequel cinquième est remplacé en 1882 jusqu'à concurrence de 15 millions par une subvention de l'État, — ne suffisaient pas pour acquitter les dépenses de l'école au profit de laquelle ils ont été constitués, et que la commune ne pût, à l'aide de ressources particulières, faire face au déficit existant, elle serait tenue de s'imposer la somme nécessaire pour le combler, sans toutefois que cette contribution puisse excéder quatre centimes additionnels. En d'autres termes, le produit des dons et legs ne saurait dispenser une commune de toute imposition spéciale qu'autant que, ajouté au cinquième de ses revenus ordinaires, il lui permettrait d'acquitter la totalité de ses dépenses scolaires sans recourir aux subventions du département et de l'État.

4° Il n'y a de revenus proprement dits, pour les communes, qu'après défalcation des impôts de diverse nature inhérents aux propriétés qui les produisent. Par suite, ce sera le cinquième des revenus nets qui devra figurer, *pour mémoire*, dans les arrêtés préfectoraux portant fixation des contingents communaux provisoires de l'année 1882.

5° L'enseignement primaire public devant être partout entièrement gratuit, les communes qui possèdent actuellement des écoles libres tenant lieu d'écoles publiques devront s'entendre avec les directeurs ou les directrices de ces écoles pour que la rétribution scolaire y soit immédiatement supprimée. La convention qui interviendra à ce sujet sera soumise à mon approbation ; elle ne pourra, dans tous les cas, avoir qu'un caractère provisoire pour toutes les communes qui sont obligées par la loi à entretenir des écoles spéciales aux filles. A défaut d'entente avec les chefs d'établissements libres, ou en cas de prétentions exorbitantes de la part de ceux-ci, les communes auraient à se procurer, dans le plus bref délai, les écoles dont l'entretien est pour elles obligatoire. Enfin, si des conventions acceptables interviennent entre les directeurs ou les directrices d'écoles libres et les municipalités, la dépense qui résultera de leur exécution sera acquittée au moyen des ressources énumérées aux articles 2, 3, 4 et 5 de la loi du 16 juin 1881.

6° En ce qui concerne les écoles spéciales de filles existant dans les communes de moins de quatre cents habitants, lorsque ces communes auront épuisé les ressources énumérées dans la loi du 16 juin, le complément nécessaire pour parfaire le traitement de l'institutrice sera prélevé sur les fonds de subvention. J'ai décidé que le traitement minimum attribué à cette catégorie de maîtresses sera fixé à six cents francs à partir du 1er janvier 1882. Les municipalités demeureront libres d'ajouter à ce traitement une allocation supplémentaire, qui devra toutefois être imputée sur les ressources propres de la commune, en dehors de celles qu'elles doivent affecter aux dépenses obligatoires des écoles primaires publiques. Il est bien entendu, d'ailleurs, que, quel

que soit le montant de ces traitements supplémentaires, les communes auront toujours droit à la subvention indispensable pour compléter le traitement minimum de six cents francs.

Veuillez m'accuser réception de la présente circulaire, dont vous adresserez un exemplaire à M. l'Inspecteur d'académie en résidence dans votre département.

Recevez, Monsieur le Préfet, etc.

Le Président du Conseil,
Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts.,
JULES FERRY.

Enfin un décret du 26 octobre 1881 a fixé la répartition du crédit de 15 millions destiné à alléger, en 1882, le charges communales relatives à l'instruction primaire. Ce décret est précédé d'un rapport de M. le Ministre de l'Instruction publique.

Monsieur le Président, en votant le budget de l'Instruction publique pour 1882, les Chambres ont inscrit un crédit de quinze millions pour alléger les sacrifices qu'impose aux communes l'entretien des écoles primaires.

D'après le rapport présenté au Sénat par la Commission des Finances, ces quinze millions représentent un excédent budgétaire résultant des propositions de la Commission du budget de la Chambre, et le vote de ce crédit a eu pour objet d'employer cet excédent disponible à décharger, jusqu'à due concurrence, les budgets communaux du prélèvement d'un cinquième sur certaines ressources communales, prescrit par l'article 3 de la loi du 16 juin dernier.

Comme les quinze millions votés seront certainement insuffisants pour dégrever toutes les communes, il a été convenu avec les deux Commissions de finances de la Chambre et de Sénat que « la répartition de cette subvention ne se ferait pas d'une manière proportionnelle entre toutes les communes pauvres ou riches, mais que, puisqu'il ne s'agissait en réalité que d'un fonds de secours inférieur aux charges, la distribution en devrait être faite entre les communes les moins riches, conformément à l'esprit du dernier paragraphe de l'article 3, qui exempte de tout prélèvement les communes dont le centime est inférieur à 20 francs. » C'est sous le bénéfice de ces explications et de ces réserves, formellement insérées dans le rapport de la Commission, que le Sénat a voté dans sa séance du 19 juillet dernier.

Il s'agit donc aujourd'hui, comme le Ministre l'a promis au Sénat, de demander au Conseil d'État un règlement d'administration publique désignant les communes qui seront intégralement dégrevées de tout prélèvement sur leurs revenus et celles qui ne seront subventionnées que dans le cas où il resterait des fonds disponibles sur le crédit de quinze millions.

Tel est l'objet du projet de décret ci-joint, qui place dans cette dernière catégorie les communes où le centime produit plus de 25,000 francs

et où les revenus annuels sont supérieurs à cinq millions. Cinq communes se trouvent dans cette situation ; ce sont : Paris, Lyon, Marseille, Bordeaux et Lille.

J'ai l'honneur d'être, Monsieur le Président, avec le plus profond respect, votre très humble et très obéissant serviteur.

Le Président du Conseil,
Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,
JULES FERRY.

Le Président de la République française,

Sur le rapport du Président du Conseil, Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,

Vu la loi du 16 juin 1881, prescrivant un prélèvement d'un cinquième sur certains revenus ordinaires des communes, à l'effet d'acquitter les dépenses des écoles primaires publiques;

Vu la loi de finances, en date du 29 juillet 1881 ;

Le Conseil d'État entendu,

Décrète :

Article premier. — Les communes où le produit du centime est inférieur à vingt-cinq mille francs (25,000 fr.) et où les revenus annuels n'atteignent pas cinq millions (5,000,000 fr.) recevront, en 1882, sur les fonds portés au chapitre 36 du budget de l'instruction publique, une subvention extraordinaire destinée à leur rembourser la totalité du prélèvement d'un cinquième ordonnée sur les revenus ordinaires énumérés en l'article 3 de la loi du 16 juin 1881.

Ce prélèvement sera déterminé d'après les recettes prévues aux budgets communaux de 1882.

Art. 2. — Les communes où le produit du centime est supérieur à vingt-cinq mille francs (25,000 fr.) et où les revenus annuels atteignent cinq millions (5,000,000 fr.) ne recevront, en 1882, de subvention sur les fonds portés au chapitre 36 du budget de l'instruction publique, qu'après acquittement des allocations accordées en vertu des dispositions de l'article précédent.

Dans ce cas, la somme disponible sera répartie entre elles, proportionnellement au montant du prélèvement fixé par la loi du 16 juin 1881 et déterminé conformément à l'article ci-dessus.

Art. 3. — Le Président du Conseil, Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, le Ministre de l'Intérieur et des Cultes et le Ministre des Finances sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret.

Fait à Paris, le 26 octobre 1881.

JULES GRÉVY.

Par le Président de la République :

Le Président du Conseil,
Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,
JULES FERRY.

Le Ministre des Finances,
J. MAGNIN.

Le Ministre de l'Intérieur et des Cultes,
CONSTANS.

Pour achever le tableau des mesures financières prises pendant ces trois derniers mois, il convient de noter une rectification apportée par la circulaire ci-après au règlement intérieur des Écoles normales.

Paris, le 24 octobre 1881,

M. le Recteur, le 13 août dernier, je vous ai adressé pour chacun des inspecteurs d'académie, directeurs et directrices d'écoles normales des départements situés dans votre ressort, un exemplaire du décret en date du 1er du même mois portant règlement pour l'administration et la comptabilité intérieures des écoles normales primaires.

J'ai remarqué que le texte imprimé de ce décret est erroné, à l'article 18. Il y a lieu de rectifier de la manière suivante les alinéas 7e et 8e de cet article, relatifs aux époques où l'économe doit produire à l'appui des mandats, en ce qui concerne les termes échus pour frais d'entretien des élèves, l'état nominatif de présence à l'école :

En juillet pour les *trois dixièmes* échus le 30 juin ;

En octobre pour le *dixième* échu le 30 septembre.

Je vous prie d'inviter les fonctionnaires ci-dessus désignés à opérer la rectification dont il s'agit sur l'exemplaire que vous avez dû leur transmettre.

Recevez, Monsieur le Recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

Pour le Ministre et par autorisation :

Le Directeur de l'enseignement primaire.

F. BUISSON.

— Quatre commissions, instituées au ministère de l'Instruction publique, élaborent les règlements relatifs à la construction, à l'aménagement et à la décoration des édifices scolaires. La première s'occupe des lycées et collèges ; elle n'a pas encore publié son rapport ; la seconde étudie les meilleures conditions d'installation pour une école normale primaire. Elle est déjà parvenue à fixer un certain nombre de règles essentielles à tous les établissements de cette catégorie, et ses travaux seront prochainement portés à la connaissance du public. La troisième, chargée des écoles primaires, a rédigé un règlement qui a reçu l'approbation du Conseil supérieur et qui est en vigueur depuis le 17 juin 1880. Un comité permanent dit *comité des bâtiments scolaires* veille à l'application de ce règlement et examine tous les projets de construction ou de réparation pour lesquels une subvention est demandée à la Caisse des Écoles. Enfin le comité de la décoration et de l'imagerie scolaires a pour mission, comme son nom

l'indique, de faire pénétrer l'art dans l'école, soit en décorant les murailles soit en favorisant la distribution d'images, ou de bons points, propres à former le goût des enfants et à leur inspirer l'amour du beau, soit en préparant l'organisation, même dans la plus humble commune, d'un petit musée d'art scolaire.

Du concours de ces diverses commissions est né un intéressant projet d'exposition de modèles de constructions scolaires, qui a été adopté par le Gouvernement et sera réalisé, à Paris, le 1er février 1882. Un décret du 10 octobre dernier contient à ce sujet les dispositions suivantes :

Le Président de la République française,

Sur le rapport du Président du Conseil, Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,

Vu, les lois, etc.

Considérant qu'il importe pour répondre aux vœux fréquemment exprimés par les conseils généraux et par les conseils municipaux, que l'administration de l'instruction publique puisse joindre aux prescriptions réglementaires et communiquer à titre consultatif un certain nombre de plans-types satisfaisant à toutes les exigences de l'hygiène et de la pédagogie, pouvant être étudiés comme modèles et fournissant aux architectes et aux municipalités des indications détaillées sur tous les perfectionnements dont l'art des constructions scolaires est susceptible,

Décrète :

Article premier. — Il sera ouvert, le 1er février 1882, à l'École des Beaux-Arts, une exposition de projets d'édifices scolaires : lycées, écoles normales, écoles primaires supérieures et professionnelles, écoles primaires à une ou plusieurs classes, écoles maternelles (salles d'asile).

Art. 2. — Pourront être admis à cette exposition : les plans, élévation et coupes d'édifices scolaires construits, en voie de construction ou destinés à être exécutés.

Art. 3. — Aucun projet ne sera reçu sans désignation expresse de la France ou de l'Algérie à laquelle il est destiné.

Les plans devront être accompagnés, soit du programme donné par les autorités locales, soit d'une note faisant connaître exactement les conditions climatériques et topographiques, ainsi que les nécessités scolaires en vue desquelles ils ont été étudiés.

Art. 4. — Les projets exposés devront comprendre des indications complètes en ce qui touche : 1° la disposition générale ; 2° le mode de construction ; 3° la décoration intérieure et extérieure ; 4° l'ameublement de l'édifice ; 5° les devis estimatifs détaillés avec précision.

Art. 5. — Pour les emplacements et les dimensions des salles et des différentes parties de l'édifice, pour les aménagements intérieurs et pour

le mobilier, les auteurs des plans devront se conformer aux-règlements publiés par l'Administration pour la construction et l'ameublement des édifices scolaires : s'ils s'en écartent ils devront motiver les modifications proposées.

Art. 6. — Outre les projets d'ensemble, seront admis à l'exposition : les projets de décoration générale ; les projets de décoration partielle (plafonds, préaux, salles de classe, d'étude, de dessin, réfectoires) ; les objets décoratifs en nature destinés à la constitution d'un petit musée d'art scolaire.

Les exposants indiqueront à quelle catégorie d'écoles se rattachent ces projets partiels.

Art. 7. — Un jury institué par le Ministre examinera les projets exposés et désignera ceux qu'il aura jugés dignes d'être récompensés. Il pourra, en outre, désigner ceux dont il recommanderait l'acquisition.

Art. 8. — A la suite de l'exposition et sur la proposition du jury dont il est fait mention dans l'article 7, il pourra être accordé aux diverses catégories de projets ci-dessous énuméréss des récompenses consistant en une médaille et en prix dont suit le détail.

PROJETS	1er PRIX	2e PRIX	DEUX MENTIONS HONORABLES	
	Fr.	Fr.	Fr.	
Projet de lycée................	10.000	5.000	2.000	chacune
Projet d'école normale.........	10.000	5.000	2.000	—
Projet d'école primaire supérieure ou école professionnelle.......	6.000	3.000	1.000	—
Projet d'école primaire urbaine à plusieurs classes...........	5.000	2.500	1.000	—
Projet d'école primaire rurale à une ou deux classes.........	2.500	1.200	600	—
Projet d'école maternelle (salles d'asile) ou classe enfantine...	2.000	1.000	500	—
Projets partiels pour décoration de locaux scolaires...........	1.500	1.000	500	—

Art. 9. — Les dépenses résultant soit de la délivrance des prix ci-dessus énumérés, soit des frais généraux de l'exposition, seront acquittées par la Caisse des lycées, collèges et écoles primaires, conformément aux prescriptions de l'article 4, paragraphe 2 de la loi du 2 août 1881.

Art. 10. — Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts est chargé de l'exécution du présent décret.

Fait à Paris, le 10 octobre 1881.

JULES GRÉVY.

Par le Président de la République :

Le Président du Conseil,
Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,
JULES FERRY.

Par arrêté en date du 31 octobre, M. le Ministre a déterminé la composition du Jury de cette exposition :

Le président du Conseil, Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts.

Vu le décret, etc.

Arrête :

Article premier. — Le Jury chargé d'examiner les projets de construction et de décoration scolaires, admis à l'Exposition du 1er février 1882, est composé de la manière suivante :

Président.

M. le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts.

Vice-Présidents.

MM.

Gréard, membre de l'Institut, vice-recteur de l'académie de Paris, président de la Commission des bâtiments scolaires.

Eugène Guillaume, membre de l'Institut, président du Comité de la décoration des écoles et de l'imagerie scolaire.

Membres.

MM.

De Bagnaux, conseiller d'État, directeur au ministère de l'Agriculture et du Commerce, membre de la Commission des bâtiments scolaires.

Ballu, membre de l'Institut.

De Baudot, inspecteur général des édifices diocésains, membre de la Commission des bâtiments des lycées et collèges.

Bœswilwald, inspecteur général des monuments historiques.

Boutan, inspecteur général de l'instruction publique, président de la Commission des sciences physiques et naturelles dans les écoles normales.

Bouvard, architecte de la ville de Paris, membre de la Commission des bâtiments scolaires.

Buisson, directeur de l'enseignement primaire.

Delaborde, secrétaire perpétuel de l'académie des Beaux-Arts, membre de la Commission de la décoration des écoles et de l'imagerie scolaire.

Dethomas, député, membre du jury des Expositions universelles de Vienne et de Paris, membre de la Commission des bâtiments scolaires.

Garnier, membre de l'Institut.

Dr Javal, directeur du laboratoire d'ophtalmologie à la Sorbonne, membre de la Commission de l'hygiène scolaire.

Laisné, architecte du gouvernement.

Narjoux, architecte de la ville de Paris, membre de la Commission des bâtiments scolaires.

Dr Parrot, professeur à la faculté de médecine, membre de la Commission des bâtiments scolaires.

Em. Trélat, directeur de l'école d'architecture, membre de la Commission des bâtiments scolaires des lycées et collèges, et de la décoration des écoles.

Vaudremer, membre de l'Institut, membre de la Commission des bâtiments scolaires.

Zévort, conseiller d'État, directeur de l'enseignement secondaire.

Secrétaires.

MM. Bailly, Gay, Jacoulet, Zidler, chefs de bureau à l'administration centrale.

Secrétaire-adjoint.

M. Pelletier, sous-chef de bureau à l'administration centrale.

Art. 2. — Trois membres élus par les exposants, feront, en outre, partie du Jury.

Art. 3. — Le Jury ainsi composé est chargé de préparer le règlement intérieur de l'Exposition.

Ce règlement sera ultérieurement publié.

Fait à Paris, le 21 octobre 1881.

JULES FERRY.

— Une première séance de cette Commission d'examen a eu lieu, au Ministère, le mercredi 2 novembre, sous la présidence de M. Jules Ferry.

— Le mois qui vient de finir a été marqué par de nombreuses sessions d'examens relatifs à l'enseignement primaire.

Le tableau suivant présente ces divers examens en indiquant pour chacun d'eux le date de l'ouverture de la session :

1er octobre. — Examens des aspirantes au certificat d'aptitude à la direction des écoles normales (à Paris, Ministère de l'Instruction publique).

3 octobre. — Certificat d'aptitude pédagogique (aspirantes), dans tous les chefs-lieux de département.

5 octobre. — Certificat d'aptitude à l'enseignement de la coupe et de l'assemblage des vêtements, à Paris, école Pape-Carpentier.

7 octobre. — Certificat d'aptitude aux fonctions d'inspecteur primaire et de directeur d'école normale (épreuves écrites dans les chefs-lieux de département).

10 octobre. — Certificat d'aptitude pédagogique (aspirants).

17 octobre. — Certificat d'aptitude à la direction des écoles maternelles (salles d'asile), dans tous les chefs-lieux de département.

25 *octobre.* — Certificat d'aptitude à l'inspection des écoles maternelles (salles d'asile), à Paris seulement.

En novembre, a lieu la session extraordinaire d'examens pour le brevet de capacité.

Brevet élémentaire : aspirantes 7 et 8 novembre.
aspirants 14 et 15 novembre.

Quant au brevet supérieur, il n'y a d'examens que dans un certain nombre de départements. Pour le ressort de chaque académie, les recteurs ont été consultés sur l'opportunité d'une session extraordinaire.

— Le *Journal général* a donné les résultats des examens du brevet de capacité pour la 2e session de 1881.

Voici les chiffres principaux :

	Laïques.	Congréganistes
Aspirantes présentées	7.552	1.911
— reçues	5.220	1.209
Aspirants présentés	6.176	1.362
— reçus	3,788	683

— Une circulaire du 25 septembre 1881 a prescrit l'établissement d'écoles primaires gratuites de filles dans les communes qui en sont dépourvues.

Monsieur le Préfet, les rapports de MM. les Inspecteurs généraux de l'enseignement primaire m'ont signalé dans un certain nombre de départements une situation à laquelle les lois récentes m'obligent à mettre un terme.

Certaines communes, importantes par le chiffre de la population, n'ont jusqu'à présent, au lieu d'écoles publiques de filles, que des classes gratuites, ouvertes soit dans les écoles réputées communales, soit dans des écoles libres tenant lieu d'écoles publiques. Ces classes sont confiées, moyennant une subvention généralement très faible, à une congrégation qui dirige dans la même commune de florissantes écoles libres payantes.

Ni la lettre ni l'esprit de la loi du 16 juin dernier, qui a prescrit l'établissement immédiat de la gratuité dans notre enseignement primaire national, ne me permettent de considérer désormais, comme remplissant leurs obligations légales, les communes qui ont recours à ce mode d'enseignement au rabais.

Les rapports de l'inspection générale sont aussi explicites qu'unanimes dans l'appréciation de ces « classes pauvres », annexées par charité aux écoles que fréquentent les enfants de familles aisées. Tous les inconvénients qui résultaient de la division des élèves de l'école publique en *payants* et *gratuits* reparaissent dans cette combinaison, et ils reparais-

sent singulièrement aggravés, parce que les enfants pauvres n'ont même plus de contact avec les autres, qu'on ne leur donne ni les mêmes maîtres, ni les mêmes leçons, parce que, les déclarant *à priori* moins aptes à l'étude, et leur attribuant de moindres besoins intellectuels, on leur réserve un enseignement amoindri et des cours presque mécaniques, dépourvus de tout ce qui fait la valeur et la noblesse de l'éducation ; enfin parce qu'il est de l'intérêt de la congrégation religieuse qui dirige les deux établissements rivaux de ne pas se faire concurrence à elle-même et de ne pas affaiblir le prestige de son école libre payante en élevant, comme ce serait son devoir, l'école communale gratuite à un égal degré de prospérité. Il est contre la nature des choses de demander à une association humaine, quelque charitable qu'on la suppose, de réserver l'élite de son personnel, les meilleures méthodes, les leçons les plus soignées, à un modeste établissement communal qui, s'il était tenu comme nos lois le veulent aujourd'hui, ne le céderait en rien à l'institution privilégiée.

D'autre part, les raisons qui lui ont fait longtemps tolérer cet état de choses, c'est-à-dire la pénurie des ressources communales et l'économie parfois considérable que réalisait la commune en se dispensant d'entretenir une véritable école publique, ont aujourd'hui entièrement disparu. Qu'elle ait une école ou deux, qu'elle ait deux instituteurs ou qu'elle en ait dix, la commune n'a pas désormais à payer davantage; sa contribution se réduit uniformément aux 4 centimes obligatoires. Le prélèvement même sur ses revenus ordinaires, dont elle est redevable en principe, est aboli en fait, grâce aux libéralités du Parlement, de sorte que ce sont les fonds de subvention de l'État qui supportent tous les accroissements de la dépense scolaire annuelle.

Dans ces conditions, la commune étant désintéressée dans la question des frais d'entretien, et la responsabilité de l'exécution de la loi incombant désormais à l'État, je ne puis que vous recommander d'une façon pressante le plus prompt retour possible à un état de choses régulier, c'est-à-dire l'établissement d'une école primaire publique de filles, indépendante de l'école libre payante, dans toutes les communes qui, par économie ou par tout autre motif, se sont jusqu'à présent soustraites à l'application de la loi.

La seule difficulté qui pourra se présenter dans quelques-unes de ces communes sera la nécessité d'acquérir ou de construire un local scolaire; mais je compte sur vous, Monsieur le Préfet, pour expliquer aux municipalités que leur budget bénéficie à partir du 1er janvier prochain, d'abord de l'abolition des centimes extraordinaires, et ensuite de l'abolition du prélèvement sur les revenus ordinaires (sans compter la suppression pour les familles des lourdes charges de la rétribution scolaire); que dès lors il ne leur sera ni difficile ni onéreux d'affecter une partie des fonds devenus libres à un emprunt à la caisse des écoles. L'État y ajoutera immédiatement, et aussi largement qu'il le faudra, les subventions nécessaires pour faire face à la dépense.

Par conséquent, rien ne doit vous arrêter, Monsieur le Préfet, dans la

mise à exécution des prescriptions légales. Je vous invite à provoquer le plus prochainement possible, de la part du Conseil départemental de l'instruction publique, le retrait des dispenses provisoires qui ont pu être accordées aux communes pour les exempter de créer les écoles légalement obligatoires; aussitôt que le conseil départemental aura décidé, en vertu des articles 1er et 2 de la loi du 10 avril 1867, la création d'écoles primaires de filles, notamment dans les chefs-lieux d'arrondissement et dans les chefs-lieux de canton, dont je vous envoie ci-inclus la liste et qui ne peuvent être plus longtemps réduits à ce régime déplorable de classes annexées à des couvents, vous voudrez bien faire les diligences nécessaires pour que les nouvelles écoles puissent s'ouvrir dans le plus bref délai.

Veuillez m'accuser réception de la présente circulaire, et me faire connaître les mesures que vous comptez prendre pour en assurer l'exécution.

Recevez, Monsieur le Préfet, etc.

Le Président du Conseil,
Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts.
JULES FERRY.

— Par un arrêté en date du 20 juillet 1881, M. le Ministre a réglé de la manière suivante les récompenses honorifiques à décerner aux instituteurs.

Article premier. — Les médailles et mentions honorables seront décernées aux instituteurs et institutrices titulaires, adjoints et adjointes publics ou libres, pourvus du brevet ou du certificat d'aptitude pédagogique, aux directrices et sous-directrices d'écoles maternelles (salles d'asile) pourvues du certificat d'aptitude, dans chaque département, sur la proposition du préfet, après avis du Conseil départemental et du Recteur de l'Académie.

Les instituteurs adjoints et les institutrices adjointes pourvus du brevet supérieur ou du certificat d'aptitude pédagogique, les sous-directrices d'écoles maternelles pourvues, outre le certificat d'aptitude, du brevet élémentaire, peuvent seuls prétendre à la médaille de bronze et à la médaille d'argent.

Art. 2. — Il peut être accordé, chaque année, par département, une médaille d'argent pour cinq cents instituteurs titulaires et adjoints.

Deux médailles d'argent, lorsque le nombre des instituteurs titulaires et adjoints atteindra huit cents.

Trois médailles d'argent, lorsque le nombre des instituteurs titulaires et adjoints atteindra douze cents.

Une médaille de bronze par deux cents instituteurs titulaires et adjoints.

Une mention honorable par cent instituteurs titulaires et adjoints.

Les mêmes règles sont applicables aux institutrices titulaires et adjointes.

Une récompense honorifique (médaille d'argent, médaille de bronze ou mention honorable) peut être accordée, chaque année, par départe-

ment, aux directrices et sous-directrices d'écoles maternelles remplissant les conditions indiquées à l'article premier.

Deux récompenses peuvent être accordées lorsque le nombre des directrices et sous-directrices dépasse cent.

Art. 3. — Nul instituteur titulaire ou adjoint, nulle institutrice titulaire ou adjointe, nulle directrice ou sous-directrice d'école maternelle ne peut obtenir une mention honorable s'il ne compte au moins cinq ans de services et vingt-cinq ans d'âge.

Nul ne peut obtenir une médaille de bronze s'il n'a reçu la mention honorable depuis deux années au moins.

Nul ne peut obtenir une médaille d'argent s'il n'a reçu la médaille de bronze depuis deux années au moins.

Art. 4. — L'arrêté précité du 21 août 1858 et l'arrêté du 7 mai 1862 sont et demeurent rapportés.

II. — Revue des bulletins départementaux.

ALLIER. — L'enseignement primaire supérieur a été organisé avec beaucoup de zèle et de compétence dans ce département. Dès le mois de juin dernier, un programme spécial, sagement conçu, était publié dans le Bulletin. Il fixait le caractère de cet enseignement, indiquait la direction générale des études, les principes de la méthode à suivre.

Une circulaire de M. l'Inspecteur d'académie, Edme Godin, contenait à ce sujet de précieuses instructions qui n'intéressent pas seulement MM. les Inspecteurs primaires de l'Allier, mais qui pourraient s'adresser à tous les instituteurs de France. C'est à ce titre que nous les reproduisons en entier.

Monsieur l'Inspecteur, nous nous sommes tracé, il y a trois ans, le programme des améliorations les plus urgentes à réaliser dans le service de l'Instruction primaire de l'Allier; ce programme a été fidèlement suivi; il est actuellement presque complètement rempli : plus de 200 municipalités, sur 321, ont fait les sacrifices nécessaires pour doter leurs communes de locaux et de mobiliers scolaires convenables; des écoles spéciales de filles ont été ouvertes dans les communes comptant plus de 500 habitants; plus de quarante emplois nouveaux d'instituteurs et d'institutrices adjointes ont été créés; la fréquentation des écoles devient plus régulière et le nombre des enfants qui ne reçoivent aucune instruction a sensiblement diminué; une organisation s'inspirant d'une méthode rationnelle et des principes pédagogiques aujourd'hui acceptés par les juges compétents, a été donnée à nos classes; la

multiplicité des cahiers tend à disparaître, les compositions se font d'après nos indications et les programmes sont suivis presque partout. Les conférences et les bibliothèques pédagogiques sont organisées ; dans quelques mois chaque commune aura sa bibliothèque scolaire.

Sans doute ces diverses réformes n'ont pas encore porté leurs fruits ; et il nous faudra plus d'efforts pour les rendre fécondes que nous n'en avons fait pour tracer le plan et en commencer l'exécution : notre méthode et nos programmes sont mal compris et incomplètement suivis dans beaucoup d'écoles ; et, dans un trop grand nombre de communes, le progrès est encore bien lent ; mais l'impulsion est donnée et une action incessante, une vigilance qui ne se dément pas, une persévérance de plusieurs années pourront seules donner à nos maîtres les connaissances pédagogiques, l'aptitude professionnelle, les habitudes d'enseignement régulier et méthodique qui font encore défaut à un grand nombre d'entre eux. Ce progrès ne peut se réaliser en quelques mois. Il est très vrai que les réformes, pour être efficaces, doivent être successives, qu'en voulant tout améliorer d'un seul coup on compromet le succès des projets les mieux conçus ; mais aujourd'hui que la voie est tracée, que le progrès commence à se faire sentir partout, il ne conviendrait pas d'attendre une transformation complète de notre personnel et de nos écoles et de priver plus longtemps le département d'une création nouvelle qui répond à d'urgentes nécessités. Nous devons dès maintenant nous préoccuper d'organiser dans le département ce qu'on entend par *enseignement primaire supérieur*. Il y a deux ans, et l'année dernière même, cette tentative eût été prématurée ; d'ailleurs, nous devions attendre que les documents officiels annoncés depuis quelque temps fixassent les lignes principales et déterminassent le caractère du nouvel enseignement. Le décret du 15 janvier et l'arrêté ministériel de la même date nous ont donné ces indications: c'est à nous d'en profiter et de nous mettre résolument à l'œuvre. Je ne crois pas que nous ayons en ce moment rien de plus urgent à faire pour ce qui touche à l'instruction primaire, ni qu'il y ait une création plus utile qui sollicite nos efforts.

Dans ma circulaire du 22 janvier dernier, j'appelais votre attention sur les élèves d'élite de nos écoles primaires, sur la nécessité d'ouvrir à ces fils d'artisans, doués d'une intelligence vive et d'aptitudes spéciales pour l'étude, l'accès de nos lycées ; c'est là, sans aucun doute, une œuvre éminemment utile ; mais elle ne s'adresse qu'à un nombre for restreint d'élèves, particulièrement favorisés. Il y a, dans nos écoles urbaines et rurales, un grand nombre d'enfants laborieux, à l'esprit ouvert et droit, appartenant à des familles de propriétaires, de commerçants, d'ouvriers à qui l'épargne et le travail ont assuré une aisance modeste ; pour ceux-là l'enseignement secondaire est inabordable et ne serait point utile : il exige de longues années et des sacrifices que ne comportent point les ressources des familles, qui ne vivent plus au jour le jour, mais qui ne disposent que d'un capital très limité. Il faut à ces enfants mieux et plus que l'école primaire, moins que l'enseignement

secondaire classique ou spécial d'un lycée, ou d'un collège. La prévoyante et judicieuse loi de 1833 a créé le nom et pressenti l'importance de cet enseignement qu'elle appelle primaire supérieur.

Pour avoir une idée juste de ce que devrait être dans l'Allier cet enseignement peu connu en France et représenté seulement par quelques établissements spéciaux qui rendent les plus précieux services, voici les documents que j'ai consultés : les programmes des écoles primaires supérieures de la Loupe et d'Illiers dans le département d'Eure-et-Loir et le rapport que les deux directeurs de ces écoles ont rédigé après une visite des écoles de même nature créées par la ville de Paris, le plan de l'école professionnelle de Lyon, les programmes et le plan d'études des écoles Turgot, Lavoisier et Jean-Baptiste Say. De plus, convaincu que les programmes les mieux conçus et les rapports les mieux faits n'instruisent jamais aussi bien que la vue même des choses et l'observation directe de la réalité, j'ai visité l'école Turgot et l'école Lavoisier; les Directeurs, avec une complaisance empressée, dont je ne saurais trop les remercier, m'ont montré leur maison dans tous ses détails et m'ont invité à assister aux cours.

Cette visite et l'examen attentif de ces questions m'ont laissé, je l'avoue dans une grande perplexité. En effet, l'organisation de l'enseignement primaire supérieur dans un département comme le nôtre peut avoir trois formes : on peut le concentrer et le réunir dans un établissement unique, situé soit au chef-lieu, soit dans un centre important, ou bien on peut créer un certain nombre d'écoles supérieures de deux ou trois ans dans quelques localités bien choisies; enfin on peut se borner à organiser des cours complémentaires d'une année ou deux dans un certain nombre de bonnes écoles. Pour peu qu'on réfléchisse, on s'aperçoit bien vite que la réalisation de l'un quelconque de ces trois projets soulève de sérieuses objections et présente de graves difficultés. En effet, l'enseignement primaire supérieur se compose essentiellement :

1° De cours scientifiques pratiques, accompagnés d'observations directes ou personnelles des élèves, d'expériences et de manipulations faites devant eux et par eux;

2° De cours de géographie commerciale, agricole, industrielle et de cours d'histoire substantiels et nourris;

3° De cours de dessin de géométrie et d'ornement ;

4° D'enseignement professionnel proprement dit et d'applications manuelles.

J'omets à dessein la morale, l'économie politique et la législation, les langues vivantes dont on peut à la rigueur s'expliquer et admettre l'absence.

Si l'on retranche l'un des points de ce programme, l'enseignement primaire supérieur est tellement mutilé, qu'il n'a plus de raison d'être.

Or, si dans les remarquables écoles de la ville de Paris, ces divers cours ont une valeur réelle et ont donné des résultats, c'est grâce à

deux conditions : d'abord, une installation matérielle bien appropriée, des collections fort riches, des laboratoires convenablement installés; puis un personnel de choix. Supprimez l'une de ces deux conditions et les cours d'enseignement primaire supérieur ne sont plus qu'une répétition un peu étendue de l'enseignement primaire ordinaire, une contrefaçon maladroite de l'enseignement secondaire spécial, en un mot se réduisent presque à rien et ne rendent aucun sérieux service. D'autre part comment espérer doter cinq ou six écoles du matériel et du personnel, sans lesquels elles ne seront que des institutions incomplètes et précaires ?

Il semble donc que nous devrions nous borner à créer un établissement unique au chef-lieu et renoncer à disperser nos efforts et nos ressources sur divers points du département. Mais c'est une œuvre coûteuse et considérable que la création d'un établissement semblable ; elle exige du temps et de l'argent. De plus, l'établissement nouveau ne ferait-il pas double emploi avec les cours d'enseignement secondaire spécial du lycée, et, par une concurrence malheureuse, les sacrifices nouveaux que seraient appelés à faire la ville, le département et l'État n'auraient-ils pas pour effet de stériliser, au moins en partie, les dépenses énormes faites ou projetées pour le lycée?

Ce sont là des considérations graves et bien dignes de solliciter l'attention des conseils élus.

Mais doivent-elles nous décider à attendre, sans prendre à l'heure actuelle aucune décision, ni aucune mesure, sans mettre à profit le décret et l'arrêté du 15 janvier et sans répondre à la généreuse invitation de l'État qui provoque des demandes de subventions?

Je ne l'ai pas pensé; d'ailleurs ne voudrions-nous rien créer, nous devons au moins conserver et améliorer ce qui existe. Quelques cours, imparfaits sans doute, mais sérieux et consacrés par plusieurs années de succès, existent à Gannat, à Saint-Pourçain, à Vichy, d'autres se sont organisés cette année même à Montluçon et à Commentry; une école primaire supérieure va s'ouvrir prochainement à Chantelle dans un bâtiment vaste et luxueux. Il ne convient pas de ne point tirer parti de ces éléments : il faut les perfectionner, leur donner plus de vie, plus de réalité, aider à leur développement. Ce n'est pas sans difficulté que nous rendrons ces cours utiles ; mais ce qui est difficile n'est pas impossible et ce ne serait point comprendre nos devoirs que de renoncer à avancer, sous prétexte que tous les progrès désirés ne sont pas immédiatement réalisables.

Voici donc le parti que nous devons prendre: attendre, avant de rien provoquer au chef-lieu, que les ressources disponibles nous permettent de fonder un établissement modèle; réorganiser nos écoles de Gannat, de Saint-Pourçain, de Vichy, créer celle de Chantelle; instituer à Montluçon, à Commentry, à Lurcy-Lévy, à Saint-Germain-des Fossés, partout où vous le jugerez bon, des cours complémentaires.

Vous voudrez bien m'envoyer la liste des localités dont vous aurez fait choix dans votre circonscription. Je me joindrai à vous pour

nous entendre avec les municipalités, leur demander les votes nécessaires, obtenir le concours du département et de l'État. Vous trouverez pour cet objet tous les renseignements dont vous aurez besoin dans les documents imprimés à la suite de cette circulaire; j'y ajoute un programme d'études préparé avec soin et emprunté dans ses lignes essentielles au programme suivi avec fruit à l'école Turgot et dans les autres écoles primaires supérieures de Paris. Je fais précéder le programme d'une direction générale, de l'exposition succincte des principes dont doit s'inspirer le nouvel enseignement. Veuillez étudier ces documents avec les instituteurs chargés de les appliquer, leur en faire pénétrer l'esprit et bien comprendre la portée.

J'attends de votre activité dévouée qui m'est bien connue, et de votre bon vouloir deux choses : premièrement donner une organisation plus méthodique aux cours complémentaires et aux écoles existan actuellement dans votre ressort; secondement, créer des cours complémentaires et des écoles supérieures de deux ans, si vous le jugez possible; j'appelle toute votre attention et je vous prie d'insister sur ce point auprès des municipalités, sur l'importance du dessin géométrique et du dessin d'ornement, ce sera l'un des plus utiles des cours que nous voulons instituer, ce sera sans doute celui qui rendra les services plus immédiats aux enfants des populations ouvrières. Là où vous le jugerez utile et possible, efforcez-vous également d'avoir un atelier où un ouvrier d'élite initierait les élèves au travail du bois et du fer.

Veuillez donner connaissance aux municipalités qui voudraient doter leurs communes de nouveaux cours, du décret et de l'arrêté que vous trouverez à la suite de ces lignes et me transmettre avec leurs demandes un extrait des délibérations mentionnant les engagements auxquels l'Etat subordonne son concours.

Vous remarquerez que ni la législation usuelle, ni la morale, ni l'Économie politique, ni les langues vivantes ne figurent dans les programmes ci-dessous : nous ne pouvons espérer organiser en ce moment des cours aussi complets que ceux des écoles municipales de Paris; d'ailleurs nos élèves se destineront plutôt à l'agriculture, aux écoles d'arts et métiers, aux administrations diverses qu'au commerce et à la banque : pour être durable et féconde notre institution doit être modeste et pratique.

Je compte sur votre bon vouloir et sur celui des instituteurs de l'Allier pour mener à bien cette œuvre nouvelle qui ne peut se développer sans votre concours..

Ardennes. — Chaque numéro du Bulletin des Ardennes renferme une chronique sommaire des petits événements relatifs à l'enseignement primaire. C'est un exemple bon à suivre et qu'on voudrait voir imiter dans tous les départements.

Les libéralités de l'État et des particuliers, les efforts des

instituteurs en faveur du développement de l'instruction sont enregistrés avec sollicitude. Nous citons la note suivante parmi beaucoup d'autres.

Au mois d'octobre 1880, dès son arrivée à Gespunsart, M. Chambre, instituteur, s'est occupé d'une manière particulière de l'enseignement de la gymnastique. Il a été parfaitement secondé dans cette tâche par M. Limbour et surtout par M. Déborde, ses adjoints. Les résultats ont été remarquables, notamment en ce qui concerne la régularité dans les mouvements d'ensemble. Ils prouvent que, sans agrès, cet enseignement pourrait être efficacement donné dans toutes les écoles, grâce à la bonne volonté des maîtres. En considération des progrès si rapidement réalisés, le conseil municipal a bien voulu voter un crédit de 2000 francs destiné à l'installation d'un gymnase dans la cour de l'école, et les élèves sont aujourd'hui constitués en une société gymnique qui fonctionne très bien.

— Le dernier sujet proposé aux instituteurs et institutrices de ce département pour les conférences pédagogiques était celui-ci :

Les leçons de choses et les musées scolaires.

Chacun d'eux avait à préparer un mémoire dans lequel il devait exposer :

1° Un programme détaillé de leçons de choses pour une année scolaire, conçu tant au point de vue de l'instruction générale des élèves, qu'au point de vue des besoins particuliers de la localité qu'ils habitent ;

2° La meilleure organisation d'un musée scolaire en harmonie avec ce programme.

— Le numéro de juillet présente toute la série des sujets donnés aux examens du certificat d'études primaires. Il eût été curieux d'y trouver en même temps quelques bonnes copies d'élèves admis.

Aube. — M. Vasseur, inspecteur d'académie, a fait aux instituteurs de l'Aube d'excellentes conférences départementales, pleines de conseils judicieux et pratiques. Ces conférences se relient les unes aux autres et s'enchaînent de façon à constituer un cours de haute pédagogie.

A propos de la loi du 16 août 1878 qui a institué la Caisse des écoles, M. Vasseur résume ainsi les indications que les instituteurs doivent être à même de donner aux municipalités :

Il est bon, Messieurs, que vous puissiez renseigner les communes sur les avantages que cette caisse présente et sur son fonctionnement.

Les quatre contributions directes sont, vous le savez, l'impôt foncier, la cote personnelle et mobilière, les portes et fenêtres et les patentes. Une part du produit de ces impôts revient à la commune, une autre au département et une troisième à l'État. C'est la part exigée d'une commune par l'État qui constitue ce qu'on appelle le principal des quatre contributions directes pour la commune. Ce principal est notifié chaque année au maire par l'autorité préfectorale.

On appelle *valeur du centime* dans une commune, ce que produit annuellement un centime d'imposition extraordinaire ajouté par franc au principal des quatre contributions directes. Ceci posé, voici un calcul bien simple que vous pourrez reproduire devant les intéressés.

Supposons que l'État ait prélevé 4,500 francs sur les contributions directes d'une commune en 1879. 4,500 francs représentent donc le principal des quatre contributions directes pour cette commune et pour cette année. La valeur du centime est la centième partie de cette somme, c'est-à-dire 45 francs. Or, une annuité de 1 franc payée pendant 30 ans amortit 25 francs prêtés actuellement par la caisse des écoles ; une annuité de 45 francs, valeur du centime communal, amortira 25 + 1,125 francs.

Supposons que la commune veuille bâtir une maison d'école dont le devis s'élève à 20,000 francs ; supposons encore qu'elle soit pauvre, que le nombre de ses centimes, tant ordinaires qu'extraordinaires, s'élève à 92 par exemple, ce qu'on trouve dans la situation financière des communes que la Préfecture adresse chaque année à tous les maires du département. L'État, d'après les données de l'expérience faite depuis la création de ladite caisse, pourra accorder à la commune une subvention de 13,000 francs. 7,000 francs resteront donc à sa charge, qu'elle empruntera aux conditions énoncées plus haut.

De combien de centimes devra-t-elle s'imposer pour amortir cette somme ?

Un centime communal procure, avons-nous dit, 1,125 francs immédiatement réalisables ; autant de fois 1,125 francs seront contenus dans 7,000 francs, autant de centimes il faudra, soit 6 cent. 23. Ces 6 cent. 23 produiront une annuité de 45 × 6,23 = 280 fr. 35 c. à payer par la commune, pendant trente ans, à la caisse des écoles.

Mais attendez : le Conseil général de l'Aube, dans sa sollicitude pour l'instruction primaire, a voulu aussi venir en aide aux communes, en prenant à sa charge une partie de cette prime annuelle. Voici d'après quelles données le secours départemental est accordé.

Admettons que, parmi les 92 centimes de la commune, il y ait 12 centimes obligatoires et 80 centimes facultatifs ou extraordinaires en 1879 : car c'est la situation financière pendant l'année 1879 qui a été prise pour base unique de la subvention. Eh bien, les centimes obligatoires comptent pour leur valeur ; les autres, augmentés des 6 cent. 23 relatifs à l'emprunt projeté, comptent seulement pour 1/4 de leur valeur. En

sorte que nos 92 centimes + 6 cent. 23, comptent d'abord pour 12 centimes + le 1/4 de 86 cent. 23 ou 21 cent. 55, total 33 cent. 55.

Le département prend à sa charge les 33.55 0/0 de la prime annuelle, soit 94 fr. 05 c. La commune ne conserve que les 67,45 0/0 de cette prime, ou 181 fr. 64, ce qui correspond à 4 cent. 20 au lieu de 6 cent. 23. Ainsi. celui qui payait à l'État 1 fr. de contributions directes, verra ses contributions augmentées de 4 cent. 20 ; celui qui payait 10 francs, de 42 centimes ; celui qui payait 100 francs, de 4 fr. 20 c. et ainsi de suite.

C'est une aggravation de l'impôt, sans doute, mais en définitive, légère et largement compensée par les avantages sociaux qui en résultent : des maîtres mieux portants, des enfants plus robustes, des citoyens mieux équilibrés et des soldats plus vigoureux.

— A l'occasion d'une assemblée générale de la Société de secours mutuels, M. Marius Topin, inspecteur général, a fait une conférence sur les bibliothèques populaires.

M. l'Inpecteur général s'est moins occupé, dans cette conférence, des conditions matérielles d'installation des bibliothèques, que de l'esprit qui doit présider à l'organisation. Il a démontré d'abord pourquoi elles ne doivent pas être politiques ; puis pourquoi elles ne doivent pas être religieuses. Politiques, elles l'ont été sous l'empire ; elles ne doivent pas l'être sous la République, qui, se distinguant sur ce point comme sur tant d'autres, des régimes qui l'ont précédée, entend ne pas mêler l'instituteur à nos débats politiques. Religieuses, nos bibliothèques des écoles ne sauraient l'être non plus, car le champ que nous avons à exploiter est assez vaste : c'est le champ de la science pure. Puis, avec une grande énergie, il a montré à quel enseignement frelaté et mensonger aboutissent ceux qu'inspire l'esprit de parti, et il a opposé à cet enseignement clérical et antipatriotique l'enseignement vrai, national et démocratique. Les exemples invoqués par l'orateur ont été empruntés par lui au divers peuples et aux diverses époques, mais surtout à la France et à Révolution.

— Les dernières questions traitées dans les conférences pédagogiques cantonales sont les suivantes :

« Comment la méthode intuitive doit-elle être appliquée dans l'enseignement du système métrique, aux trois divisions d'une école ordinaire ?

» Quel est le mobilier que chaque école devrait avoir pour cet objet ? Moyen de suppléer au matériel manquant. »

CANTAL. — Dans le Bulletin départemental, M. Humbert, directeur de l'école normale d'Aurillac, publie d'utiles indications sur la préparation des aspirants à l'école normale.

On s'étonne de voir que nos élèves sont si faibles en orthographe et en français, et on ne travaille pas dans nos écoles à remédier à cet état de choses. Il faut que tous les maîtres le sachent, l'orthographe s'apprend autant et même plus par la lecture raisonnée que par la grammaire. On donne aux élèves des dictées trop longues et qui ordinairement ne disent rien au cœur ni à l'intelligence de l'enfant, et le plus souvent, on ne corrige pas les dictées ou bien on les corrige mal.

Suivez donc tous, dans nos écoles, les conseils que donnait M. Rouland dans une circulaire du 20 août 1857 : « Les dictées graduées avec discernement, analysées au point de vue des idées, du sens des mots, de l'orthographe, dictées ayant pour objet un trait d'histoire, une invention utile, une lettre de famille, le compte rendu d'une affaire, tel doit être dans l'école primaire le fondement de la langue. »

Beaucoup de jeunes gens en quittant l'école n'ont appris, en fait de français, que quelques règles de grammaire, les maîtres qui les ont formés ne savent pas qu'il ne suffit pas, pour connaître la langue française, d'apprendre comment les mots s'écrivent, il faut apprendre aussi ce qu'ils signifient et comment ils s'unissent les uns aux autres pour exprimer nos pensées. Le but que devraient poursuivre tous les maîtres serait d'amener leurs élèves à traduire au dehors par la parole ce qu'ils pensent, ce qu'ils sentent et veulent intérieurement. Si dès le cours moyen on avait habitué les élèves à bien lire, à rendre compte de leurs lectures, à traiter par écrit un petit sujet, à écrire une petite lettre, ils seraient en état, à l'âge de 15 ou 16 ans, d'écrire autrement qu'ils ne le font ordinairement.

Nous inviterons donc tous les maîtres qui nous préparent des élèves, à suivre de point en point les conseils qui précèdent, nous dirons aux jeunes gens qui veulent concourir : lisez tous les jours quelque chose des écrivains classiques, lisez-les attentivement, lisez-les plusieurs fois et apprenez-les ; c'est en agissant ainsi que vous parviendrez à mettre de l'ordre dans vos pensées, à vous exprimer toujours avec justesse, avec précision et avec convenance.

LOIRE. — M. l'Inspecteur d'académie de la Loire a eu l'heureuse idée de publier *in extenso*, dans le Bulletin départemental, le rapport d'inspection générale de M. Leyssenne. Ce document intéresse au plus haut point MM. les instituteurs du département. Ils y trouveront des appréciations sur l'état actuel de l'enseignement primaire dans la Loire et des directions pour l'avenir. Le zèle ardent de M. l'Inspecteur général donne un prix inestimable à ses conseils. Il serait à désirer que le Bulletin de chaque département reproduisît, au moins par extraits, les rapports d'inspection générale relatifs aux académies visitées l'année dernière. On peut s'étonner à bon droit du silence que la plupart d'entre eux ont gardé sur cette publication si importante

et si nouvelle, que l'administration a entreprise pour la première fois, en 1880, et qu'elle a continuée cette année.

— On se préoccupe, dans la Loire, de régulariser la situation des Béates et une circulaire récente de M. le préfet contient des instructions à ce sujet.

« Dans quelques communes du département, il existe des écoles dites de *Béates*, qui ne sont pas légalement déclarées.

L'intention de M. le Ministre de l'Instruction publique n'est pas de supprimer ces écoles, mais seulement d'en régulariser la situation. Les institutrices qui les tiennent devront, dans un délai d'une année, qui expirera à la rentrée scolaire du 1er octobre 1882, se pourvoir, sinon du brevet de capacité pour l'enseignement primaire, au moins du certificat d'aptitude à la direction des salles d'asile. Les béates qui voudront rester libres devront, après avoir obtenu l'un ou l'autre de ces deux titres de capacité, faire une déclaration d'ouverture de salle d'asile libre ou d'école libre. Les autres pourront être nommées à la direction des écoles publiques de hameau, au traitement de 650 francs par an, plus le logement. Quant à celles qui n'auraient pas subi avec succès les examens d'aptitude, elles seraient obligées de fermer leurs écoles, sous peine de poursuites judiciaires.

Par ces explications, les conseils municipaux des communes où il existe actuellement des écoles de béates verront que l'existence de ces écoles irrégulières ne saurait être valablement invoquée pour repousser la création d'écoles publiques de hameau. Ces écoles sont au contraire un indice certain de l'éloignement et de l'insuffisance des écoles du chef-lieu.

— Une exposition scolaire a eu lieu à Montbrison. On peut juger des résultats obtenus par la lecture du rapport de M. l'Inspecteur d'académie.

L'examen des diverses catégories de travaux suggère les observations générales qui suivent.

Beaucoup de cahiers uniques, la partie essentielle de l'exposition, très satisfaisants au premier coup d'œil, et même en effet régulièrement tenus, laissent voir l'œuvre mécanique, la part de la main, le travail de simple reproduction, empiétant sur la part de l'initiative et des efforts individuels de l'élève aux prises avec les choses pour trouver, pour produire lui-même.

Parmi les œuvres de la main, le dessin a donné de remarquables résultats; quelques-uns même dépassent la mesure qu'il faut souhaiter. Mais trop peu d'écoles y participent. Que les maîtres ne dédaignent pas des ébauches, des tracés simples, parce qu'ils ne pourront aller au delà: car cela même est une grande chose pour les enfants, c'est une échappée de plus ouverte sur les domaines accessibles à l'intelligence.

Œuvre de main aussi, et de goût, les travaux à l'aiguille ont été particulièrement appréciés. Le nombre en est grand, et il doit l'être, et dans ce grand nombre, grande aussi est la quantité de ce qui est bon.

De nos deux établissements hors ligne, l'école normale de Montbrison s'est montrée en bonne voie d'atteindre un niveau général encore plus élevé : elle y est tenue, car son nom même lui impose des obligations exceptionnelles. L'école professionnelle de Saint-Chamond a justifié son titre d'une manière remarquable par les ouvrages sortis de ses ateliers. Elle veillera à ce que la mesure soit bien gardée entre les deux parties qui la composent : l'atelier et la classe.

Dans le travail personnel des instituteurs, en reconnaissant le mérite de plus d'un ouvrage, de plus d'une collection, ce que nous louons surtout, c'est le goût des occupations de l'esprit, c'est l'emploi intelligent et noble des rares loisirs laissés par la tâche professionnelle. Çà et là on voit que des guides utiles ont manqué à ce chercheur solitaire, à ce ramasseur laborieux : mais l'intelligence, à ces habitudes élevées et fécondes, aura gagné une maturité, une ampleur, une sérénité qui fortifie et éclaire l'enseignement le plus modeste. En faisant ces tableaux, ces herbiers, ces musées scolaires si utiles à ceux qui les font et pendant qu'ils les font, le maître fait aussi la libéralité la plus prodigue dont il puisse disposer pour ses élèves, dont l'homme puisse disposer pour ses semblables. Il donne le bon exemple. Voilà les impressions générales que pourront retirer, à divers degrés et avec profit, de cette exposition scolaire, ceux à qui elle a été ouverte.

Rhône. — La Société nationale d'éducation de Lyon destine un prix de cinq cents francs au meilleur mémoire inédit, en français ou en langue étrangère, sur ce sujet : *L'éducation peut-elle se faire complètement dans l'école, sans que le maître développe chez l'enfant le sentiment religieux?*

Le prix sera décerné dans la séance publique de la Société.

Les mémoires devront être adressés *franco*, avant le 1er octobre 1882, à M. Palud, libraire, rue de la Bourse, 4. Ils porteront en tête une épigraphe qui sera répétée sous un pli cacheté renfermant le nom et l'adresse de l'auteur.

Les manuscrits ne seront pas rendus. La Société se réserve le droit d'imprimer dans ses Annales ceux qu'elle aura couronnés, sans néanmoins enlever aux auteurs leur droit de propriété.

Somme. — La préparation aux écoles normales d'instituteurs et d'institutrices et au certificat d'études pri-

maires est très bien organisée dans le Bulletin de la Somme. On trouve, dans chaque numéro, des sujets de composition. Le numéro suivant contient les corrigés, dont la plupart, faits avec un véritable talent, décèlent une main habile et expérimentée.

— Nous relevons, dans un des derniers bulletins, la relation d'un acte de courage, accompli par un enfant de huit ans, fils d'un instituteur du département.

Le mardi 12 juillet, vers cinq heures du soir, trois élèves de l'école de Chipilly : Louis Decerisy, âgé de 6 ans; Paul Poiret, âgé de 8 ans, et Raymond Faucheux, âgé de 9 ans, se promenaient dans la prairie Arrivés à un passage étroit, Decerisy glissa et tomba dans une entaille profonde de plus de quatre mètres. Faucheux se mit à crier et à appeler du secours; mais le jeune Poiret, avec un sang-froid et un dévouement rares à son âge, s'accrocha aux branches d'un buisson, se pencha sur l'abîme, saisit par les vêtements son camarade au moment où il reparaissait pour la seconde fois à la surface de l'eau et parvint à le ramener sur la berge.

Plusieurs personnes accouraient aux cris poussés par Faucheux; le jeune Poiret, sans comprendre assurément le danger qu'il avait couru et l'acte qu'il venait d'accomplir, leur cria : « Ne vous pressez pas, tenez, le voilà couché sur l'herbe ».

En effet, Decerisy était là, presque mourant, rendant l'eau qu'il avait absorbée. Cet enfant n'a dû son salut qu'au courageux sang-froid de son petit camarade.

Paul Poiret est le fils de l'instituteur de Chipilly; nous sommes d'autant plus heureux de signaler cet acte que le père, dans sa modestie, ne tenait pas à le publier.

Vaucluse. — Au moment où la tenue du Journal de classe cesse d'être obligatoire, il importe de rappeler aux instituteurs les avantages qu'ils peuvent tirer d'une préparation intelligente de la leçon du lendemain.

M. Martineau, inspecteur primaire dans le Vaucluse, publie sur ce sujet une série de conseils qui valent la peine d'être rapportés.

Notes relatives à la leçon. — La classe terminée, l'instituteur prépare la leçon du lendemain. Les notes qu'il prendra traceront pour ainsi dire le cadre plus ou moins étendu des développements que comporte la leçon, suivant le niveau intellectuel des élèves qui doivent la recevoir.

Le texte sous les yeux, l'instituteur trouve le mot *illustre*. Il consulte un bon dictionnaire, recherche et étudie les mots de la même famille, et écrit sur son Journal, au-dessus de l'indication qui y figure déjà :

Lustre (d'une étoffe.. .. quinquet de cristal), lustrine, illustre, etc.

Il aura donc, suivant ces notes, à *faire voir* ce qu'est le lustre d'une étoffe, le lustre à éclairer. Il aura à s'occuper de l'étoffe dite lustrine. Il passera du sens propre au sens figuré, recherchera ce que caractérise l'homme illustre; fera donner des exemples, etc., etc., cherchera à dégager l'idée commune à chacun de ces mots *(qui brille, qui attire le regard, l'attention)* continuera par l'étude des dérivés d'*illustre:* illustrer (un ouvrage... son pays), illustration, etc., et pourra terminer par l'étude de *lustre*, période de 5 ans et de *lustral.*

Il aura de nombreuses explications à donner ou à provoquer. Les quelques mots qu'il aura écrits sur le Journal assureront sa marche. Qui oserait considérer comme perdu le temps qu'il aura passé à les écrire?

Il peut borner là ses notes et abréger même au besoin quelques matières, pouvant se contenter de la simple indication de la leçon.

Que de choses intéressantes ne pourrait-il pas dire sur le mot *jour*? 24 heures, temps compris entre le lever et le coucher du soleil; le jour, la nuit; minuit (milieu de la nuit), midi (milieu du jour); rien d'étonnant à ce que la syllabe *di*, qui veut dire jour, se trouve dans le nom de chacun des jours de la semaine; diurne, nocturne : crépuscule du matin, du soir, sa durée, etc., etc.)

Sur le mot *personnage* (personne, masque, le nom de l'objet (masque) passe à l'acteur qui le porte et, par suite, au rôle que remplit cet acteur; chacun de nous remplit un rôle plus ou moins efficace, plus ou moins brillant; de là le nom de personne, personnage; de là, personne en grammaire, etc.).

VIENNE (HAUTE-). — Une circulaire de M. Lemas, inspecteur d'académie, interprète avec clarté et précision la circulaire ministérielle relative *au choix des livres classiques.*

Elle appelle l'attention de MM. les Inspecteurs primaires sur un point essentiel : *tout ouvrage proposé doit être l'objet d'un rapport écrit.*

Afin que ces rapports soient le résultat d'une étude sérieuse, il est opportun de désigner d'ores et déjà les rapporteurs pour chaque canton et de répartir entre eux cette tâche laborieuse et délicate. Vous connaissez les aptitudes spéciales des maîtres placés sous votre surveillance; il vous sera facile d'assigner à chacun la part de travail qui lui convient le mieux. Vous pouvez, bien entendu, charger le même rapporteur de rendre compte de plusieurs ouvrages du même genre.

Il m'a semblé utile, pour diriger le jugement des maîtres et donner un fond commun à tous ces rapports, de tracer ici une sorte de plan où seraient indiqués, dans leur ordre, les points principaux sur lesquels doit porter la critique du rapporteur.

L'ouvrage est-il bien divisé en parties et en chapitres avec résumés et questionnaires? — complet? — surchargé de parties inutiles ou

manquant de parties nécessaires? — Y a-t-il des erreurs, des oublis, des négligences?

La forme est-elle claire, agréable, appropriée à l'intelligence de l'enfant?

A quelle division de l'école convient l'ouvrage?

Le texte est-il illustré et que valent ces illustrations?

Le format, le caractère, le prix, sont-ils avantageux?

L'ouvrage vous paraît-il le meilleur ou l'un des meilleurs de ceux que vous connaissez sur la matière?

Conclusion.

Voilà le canevas d'un rapport tel que je l'attends du consciencieux examen des maîtres. Mais il est bien entendu qu'ils ont non seulement le droit, mais le devoir de consigner dans leur compte rendu les observations de toute sorte qu'il leur paraîtrait bon de présenter.

— Signalons encore, dans le Bulletin de la Haute-Vienne, une lettre intéressante de l'inspecteur primaire de Limoges, M. Dorget, sur l'enseignement intuitif et les musées scolaires.

VOSGES. — L'instituteur de Mirecourt, M. Tesse, expose, dans le Bulletin, un plan d'études pour les cours du soir.

Les adultes, suivant leurs aptitudes, sont divisés en deux groupes: les plus avancés, qui possèdent déjà une bonne instruction primaire, voire même le certificat d'études, et les faibles, qui lisent et écrivent à peine, et qui chiffrent plus ou moins exactement.

A la date de ce jour, les premiers sont 45 et les seconds 25, assez régulièrement présents aux cours.

Les premiers sont généralement des employés de bureau ou de commerce, les seconds, des ouvriers luthiers, sortis prématurément de l'école du jour qu'ils n'avaient, du reste, que peu ou irrégulièrement fréquentée.

Donc, étant donnés deux éléments de force et de besoins différents, j'ai dû établir deux cours avec des programmes bien déterminés. Nous nous occupons, le premier adjoint et moi, du premier groupe: les deux derniers adjoints donnent leurs soins au second.

Maintenant que l'on connaît bien et les maîtres et les élèves, parlons des matières réparties à ceux-ci. Dans chacune des trois soirées, de cinq quarts d'heure environ, que nous leur consacrons par semaine, chaque division a deux leçons, plutôt deux causeries ou conférence que leçons, que l'un des deux maîtres fait, tandis que l'autre s'occupe de la surveillance, qui a besoin d'être toujours active, pour la bonne discipline du cours.

L'histoire de France, la géographie générale, l'histoire naturelle, l'éducation morale et civique, les intérêts, les escomptes, la caisse

d'épargne, les leçons de choses et les lectures bien choisies, préalablement préparées, nous offrent des sujets en abondance parmi lesquels il n'y a qu'à choisir, et grouper avec intelligence une série de leçons s'enchaînant les unes dans les autres, et formant un tout assez complet sur chaque matière.

Par exemple, l'une de ces dernières soirées, dans une première causerie sur l'histoire de France. j'ai pu dans trois quarts d'heure, avec un tableau noir rempli à cet effet, et d'avance, placé en face des adultes, leur parler de la Gaule, de la domination romaine, des grandes invasions, de l'établissement du christianisme, des Francs, de quelques-uns de leurs rois, et terminer en montrant comment les Mérovingiens dégénérés ont été dépossédés par les maires du palais. En trois causeries semblables, j'arriverai à l'histoire contemporaine sur laquelle je m'arrêterai plus longtemps : et dans cet hiver j'aurai vu toute notre histoire nationale. Il est presque inutile d'ajouter que je n'interroge personne. Je suis le modeste conférencier, les adultes sont les auditeurs, par ce moyen, toujours attentifs ; les sots, ou ceux qui ont une trop haute idée de leur savoir, font seuls parfois exception.

Cet exposé succinct d'une de nos leçons, faite par moi ou par un adjoint, indique assez notre procédé qui s'applique également à chacune des matières indiquées tout à l'heure.

— M. Chaix a distribué des prix aux élèves compositeurs, margeurs et receveurs de l'école professionnelle de son imprimerie, le 28 août 1881, dans le nouvel atelier succursale de Saint-Ouen. Un public nombreux a acclamé les noms des lauréats et fort applaudi les discours de M. Chaix et de M. Charles Robert. Nous ne saurions trop faire ressortir l'importance de ces fêtes de famille où patrons et ouvriers se réunissent pour fêter entre eux le travail, l'application et la bonne tenue des apprentis.

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — Le sixième Congrès des professeurs d'école normale *(VI. deutscher Seminarlehrertag)* a eu lieu à Berlin les 27 et 28 septembre : environ trois cents directeurs et professeurs de toutes les parties de l'Allemagne y assistaient. Le nouveau ministre des cultes du royaume de Prusse, M. de Gossler, a ouvert les travaux du Congrès par un discours dans lequel il a donné quelques indications statistiques concernant les écoles primaires et les écoles normales prussiennes. En 1830, a-t-il dit, il y avait en Prusse 52,000 écoles primaires, en 1879 58,000. Le personnel enseignant de ces 58,000 écoles comprenait 40,000 instituteurs et 17,000 institutrices. En 1873, la Prusse possédait 79 écoles normales d'instituteurs et 3 écoles normales d'institutrices ; en 1879, elle comptait 110 écoles normales d'instituteurs et 8 écoles normales d'institutrices. Deux nouvelles écoles normales doivent encore s'ouvrir prochainement, l'une dans les provinces polonaises, l'autre en Westphalie. En 1873, le nombre des élèves des écoles normales était de 5,000 ; en 1879, il s'est élevé à 9,400. Deux tiers environ des élèves sont protestants, l'autre tiers est catholique.

L'assemblée a entendu ensuite un rapport de M. Rein, directeur de l'école normale d'Eisenach, sur *la préparation générale et la préparation professionnelle des instituteurs primaires*. Le second jour, un débat important s'est ouvert sur cette question : *Est-il désirable que le système de Herbart soit introduit à l'école normale comme base de l'enseignement pédagogique ?* On sait que les théories psychologiques et pédagogiques de Herbart comptent en Allemagne un certain nombre de fervents adeptes. Le rapporteur, M. Israël, directeur de l'école normale de Zschoppau, s'est prononcé contre l'adoption du système de Herbart, qui présente un certain nombre de lacunes et d'erreurs, et qui a de plus l'inconvénient d'offrir une terminologie barbare, propre à rebuter des commençants. Mais, a-t-il ajouté, les ouvrages de Herbart contiennent un certain nombre d'idées justes, dont plusieurs, d'ailleurs,

ne lui appartiennent pas en propre et avaient déjà été émises avant lui ; ces idées-là méritent d'être présentées et recommandées aux élèves des écoles normales et aux instituteurs, qui retireront certainement de la lecture de Herbart un profit réel pour leur culture intellectuelle. — Les divers orateurs qui ont pris la parole ont déclaré adhérer aux conclusions du rapporteur; il ne s'est trouvé personne pour défendre la doctrine herbartienne dans son ensemble et demander qu'elle fût introduite systématiquement dans l'enseignement des écoles normales.

Une troisième question : *Par quels moyens l'instituteur peut-il continuer à travailler à son propre développement*, n'a pu être discutée, faute de temps.

— Un médecin de Stuttgart, le Dr Weil, a adressé à la *Pädagogische Zeitung* la communication suivante, qui nous paraît offrir de l'intérêt :

« Dans ces derniers temps, j'ai eu l'occasion d'examiner, au point de vue de l'ouïe, environ 4,500 enfants, de l'âge de sept à quatorze ans, et de toutes les conditions sociales. Le résultat de mon enquête peut être résumé de la manière suivante :

» 1° L'ouïe normale perçoit à une distance de 20 à 25 mètres un chuchotement d'intensité moyenne;

» 2° Les infirmités de l'ouïe sont extrêmement fréquentes; dans les écoles primaires, 30 0/0 des enfants entendent mal d'une oreille ou des deux oreilles ; et si l'on veut tenir compte des cas où l'on constate simplement que l'ouïe n'est pas normale, la proportion serait encore plus considérable ;

» 3° Les enfants appartenant à des familles aisées offrent de meilleures conditions que les enfants appartenant à des familles pauvres : ainsi, dans l'institut de Catherine (Katharinenstift), la proportion des écolières entendant mal, était seulement de 10 0/0 ;

» 4° La proportion des troubles de l'ouïe croît avec l'âge des enfants observés ;

» 5° Les écoles rurales, — autant que j'en puis juger par l'inspection de 400 enfants du district de Degerloch, — offrent des conditions relativement bonnes.

» J'ai rencontré une perforation du tympan avec suppuration chez 2 0/0 des enfants observés; une accumulation de

cérumen au fond du conduit auditif, recouvrant le tympan ou un segment assez considérable du tympan, chez 13 0/0; un plissement postérieur du tympan chez 5 0/0.

» La plupart des malades n'avaient jamais été soumis à un traitement; beaucoup d'entre eux ne soupçonnaient pas même leur infirmité; un grand nombre étaient regardés comme distraits, et avaient probablement été punis en conséquence.

» Ceci est une preuve nouvelle à l'appui de ce que j'ai déjà dit ailleurs (*Monatsschrift für Ohrenheilkunde*, 1880, nº 12) : que toutes les fois qu'un enfant paraît distrait, on devrait faire examiner l'état de ses organes auditifs.

» Beaucoup d'enfants qu'on croit distraits ne sont inattentifs qu'en apparence; en réalité ils entendent mal.

» Je publierai plus tard les détails de mon travail, ainsi que les résultats des nouvelles observations que je continue à faire. Mais dès maintenant je crois pouvoir émettre cette conclusion, que l'oreille mérite plus d'attention de la part de la famille, des médecins et de l'école, qu'il ne lui en a été accordé jusqu'à présent.

» Je regarde les observations relatives à l'oreille comme particulièrement importantes pour l'école; les écoliers qui entendent mal ne peuvent pas suivre convenablement la leçon, s'ils ne sont pas placés près du maître; aussi, j'exprime le vœu que les instituteurs examinent leurs élèves au commencement de chaque semestre, au point de vue de l'état de leur faculté auditive : la chose serait facile à faire sans beaucoup de peine et sans une trop grande perte de temps. C'est le seul moyen d'éviter que certains enfants ne reçoivent un blâme immérité.

» J'exprime en terminant le désir que cette communication puisse engager d'autres personnes à faire de leur côté des recherches analogues. »

Angleterre. — Le président actuel du *School Board* de Londres, M. Buxton, s'est conformé à l'usage établi par son prédécesseur sir Charles Reed, et a prononcé, à la reprise des séances de ce corps, le 6 octobre, un discours dans lequel il a résumé le travail accompli durant l'année écoulée.

M. Buxton dit que la population de Londres, telle que l'indique le recensement de 1881, est de 3,832,441 habi-

tants : l'accroissement, de 1871 à 1881, a été de 565,454 habitants. Le nombre des enfants entre 3 et 13 ans est évalué à 800,000 environ; si l'on retranche de ce chiffre un septième, représentant la classe des enfants riches qui ne fréquentent pas l'école primaire, il reste 685,000 enfants à l'instruction desquels le *School Board* doit pourvoir; et il faut y ajouter encore 70,000 enfants entre 13 et 14 ans, cette catégorie se trouvant maintenant placée aussi sous l'action des règlements scolaires dans certaines circonstances.

Pendant le dernier exercice, vingt-cinq nouvelles écoles ont été bâties, contenant 25,393 places, ce qui porte le total des places d'élèves dans les écoles appartenant au *School Board* à 236,024 ; le total des places d'élèves dans toutes les écoles indistinctement, écoles du *Board* ou écoles particulières, est de 502,095. On voit qu'il y a encore beaucoup à faire pour que tous les enfants de Londres puissent recevoir le bienfait de l'instruction primaire; faute d'un nombre suffisant d'écoles, 200,000 enfants au moins échappent encore à l'action du *School Board*. Celui-ci se rend compte de la grandeur de sa tâche, et il fait construire en ce moment, dans les divers quartiers de Londres, de nouveaux bâtiments scolaires qui pourront recevoir environ 100,000 élèves.

M. Buxton se plaint que le système de procédure et de pénalités introduit par le *Summary Jurisdiction Act* de 1879 ait nui à l'exécution efficace des prescriptions sur la fréquentation obligatoire. L'état de choses qui existait auparavant, sous le régime du *Small Penalties Act*, semblait préférable : le délinquant était condamné à l'amende, et, en cas de non paiement, l'amende était remplacée par quelques jours de prison. Aujourd'hui, le seul moyen pour assurer le paiement de l'amende est la saisie *(distress warrant)*; or la saisie entraîne de longs délais, des frais considérables, et c'est en réalité une peine plus dure que la prison : aussi le *School Board* hésite-t-il dans bien des cas à poursuivre le paiement des amendes; des ordres de saisie n'ont été donnés que dans 673 cas, et le reste des amendes infligées, au nombre de 2,701, sont restées impayées sans que le *School Board* ait cru devoir appliquer le *Summary Jurisdiction Act* dans sa rigueur.

On sait que les écoles du *School Board* ne sont pas

gratuites. Mais dans 31,910 cas, des parents pauvres ont été dispensés du paiement de la rétribution scolaire pour un laps de temps variant de un à six mois.

La dépense totale du *School Board*. pour l'exercice finissant le 25 mars dernier, a été de 1,235.360 livres sterling. La dépense spécialement affectée à l'entretien des écoles a été de 2 liv. st. 19 shill. et 1 penny par élève, en prenant pour base de ce calcul le chiffre de la fréquentation moyenne qui a été de 203,334.

— Le comité exécutif de l'Union nationale des instituteurs a adressé la circulaire suivante aux directeurs de toutes les écoles normales d'Angleterre :

« Durant le cours de l'année dernière, notre attention a été attirée sur la question de l'admission aux écoles normales, et nous avons été invités à examiner s'il ne serait pas possible d'obtenir la modification de quelques-unes des conditions d'entrée actuellement imposées aux élèves boursiers.

» Cette question a été longuement discutée, et une enquête a été faite entre autres au sujet des difficultés qu'éprouvent, dit-on, les candidats préparés dans des écoles de *School Boards*, lorsqu'ils désirent être admis dans une école normale. Un rapport a été ensuite soumis à la conférence annuelle de notre association, en avril dernier, et celle-ci a voté la résolution suivante :

« Le comité exécutif est invité à appeler l'attention des
» directeurs d'écoles normales sur les difficultés que ren-
» contrent ceux des candidats qui, bien qu'occupant un rang
» élevé dans la liste de mérite, se voient fermer la porte
» de l'école normale par l'obligation qui leur est imposée
» d'un examen religieux, ou par d'autres motifs d'ordre
» confessionnel. »

» Le Comité exécutif ne songe nullement à s'occuper du côté politique ou religieux de la question ; son unique désir est d'assurer aux *pupil teachers* de toutes les catégories d'écoles reconnues par le département d'éducation des chances équitables et égales d'admission dans les écoles normales, qui reçoivent des subventions si considérables du trésor public.

» Les difficultés dont on se plaint sont les suivantes :

» 1° Les *pupil teachers* sortis des écoles de *School Boards*, où ils n'ont point reçu d'instruction religieuse

confessionnelle *(denominational)*, et qui peuvent se trouver n'appartenir à aucune des communions religieuses possédant des écoles normales, éprouvent des difficultés spéciales à obtenir leur admission en dépit de leur irréprochable moralité et de leur aptitude professionnelle;

» 2° Beaucoup de candidats qui n'ont qu'un rang inférieur dans la liste de mérite sont acceptés, tandis que d'autres qui ont un rang supérieur sont refusés;

» 3° Les directeurs d'école normale tardent trop à informer de leur refus d'admission les candidats éliminés;

» 4° Il arrive parfois qu'une profession de foi confessionnelle est exigée comme condition d'admission;

» 5° On exige aussi la promesse de n'enseigner, pendant un certain nombre d'années, que dans les écoles appartenant à une communion religieuse particulière;

» 6° La préférence est généralement donnée aux candidats appartenant à un certain ressort limité (comté ou diocèse), à l'exclusion de candidats placés plus haut sur la liste de mérite, mais étrangers à ce ressort.

» Le comité exécutif vous soumet ces observations avec l'espoir que ces griefs seront pris en considération, et que des mesures seront adoptées pour en écarter les causes dans la limite du possible. »

Voilà donc que la question de la *neutralisation* des écoles normales commence à occuper l'opinion publique en Angleterre. Il faut espérer qu'après avoir rendu, par l'*Education Act* de 1870, l'école primaire non confessionnelle, le Parlement se décidera à achever son œuvre en créant des écoles normales relevant de l'État, et où le mérite seul, et non l'adhésion à un *credo* religieux particulier, décidera de l'admission des élèves.

— Il s'est fondé récemment à Londres une ligue pour l'instruction gratuite *(Free Education League)*; elle s'est constituée dans un meeting tenu en septembre dernier au Westminster Palace Hotel, sous la présidence du Dr Cameron. La Ligue a déjà reçu l'adhésion d'un certain nombre de membres influents du Parlement, ainsi que de beaucoup de personnes qui s'intéressent aux questions d'éducation. Elle vient de publier un manifeste pour faire connaître son programme : son but immédiat est d'obtenir la suppression de la rétribution scolaire dans les écoles de *School Boards*, et elle compte arriver avec le temps à l'abo-

lition de toute espèce de rétribution dans tous les établissements nationaux d'instruction publique. Le manifeste cite avec éloges l'exemple de la France qui, mettant à profit l'expérience faite aux Etats-Unis et dans plusieurs pays d'Europe, a rendu cette année l'instruction primaire entièrement gratuite, tandis qu'en Angleterre le département d'éducation, au lieu de s'inspirer de ces modèles, manifeste une tendance à élever davantage le taux de la rétribution scolaire.

— Le *Wiltshire Times* raconte en ces termes une édifiante historiette scolaire : Les enfants du village d'Urchfont (Wiltshire) avaient été invités, ainsi que ceux de plusieurs villages voisins, à passer une journée au château de lady Watson Taylor à Erlestoke, où des divertissements variés les attendaient. Vers le soir, une collation fut servie ; mais, au moment où les enfants allaient se mettre à table, le révérend C. Mason prit par le bras sept des petits bambins venus d'Urchfont, et leur déclara qu'il ne leur permettrait pas de participer à la collation, *parce que leurs parents étaient en retard pour le paiement de la rétribution scolaire*. Les pauvres petits avaient faim, et ils étaient à sept milles de chez eux. Paix mes agneaux, a dit le Seigneur aux ministres de l'Evangile : touchante façon de pratiquer ce divin précepte.

— Bon nombre de *School Boards* ont pris l'habitude de refuser l'entrée de l'école publique aux enfants qui ne s'y présentent pas convenablement vêtus. D'autre part, la fréquentation de l'école étant obligatoire, les parents indigents, dont les enfants ne sont pas admis en classe à cause de leur toilette insuffisante, peuvent se voir poursuivre judiciairement pour violation de la loi sur l'obligation. C'est ainsi qu'une mère de famille a été citée dernièrement à comparaître devant les juges de Solihull, sous la prévention d'avoir négligé d'envoyer ses enfants à l'école. La pauvre femme a répondu que ses enfants s'étaient présentés, mais que l'administrateur de l'école avait refusé de les admettre parce qu'ils n'avaient ni bas, ni souliers. Les juges, un peu perplexes, ont renvoyé l'affaire à un mois pour plus ample informé. Nous ne voyons pas comment un supplément d'enquête pourra rendre moins épineux un problème dont la seule solution légale est la

condamnation à l'amende de la mère indigente. Peut-être le tribunal a-t-il espéré que dans l'intervalle il se trouverait quelque âme charitable pour gratifier de bas et de souliers les petits va-nu-pieds.

Mais est-ce à la charité privée à apporter le remède au mal ? Ne serait-ce pas au *School Board* à fournir à l'enfant pauvre, que ses haillons font exclure de l'école, le vêtement indispensable pour qu'il puisse participer au bienfait de l'instruction ?

Autriche. — Le Tyrol est resté jusqu'à présent la forteresse inexpugnable de l'obscurantisme ; c'est la seule, parmi les provinces de la monarchie austro-hongroise, qui ne possède pas de loi provinciale sur l'instruction publique ; et le parti qui a la haute main dans les affaires de ce pays, le parti clérical, fait une opposition systématique à tous les efforts que peut tenter le gouvernement central pour améliorer la triste situation des écoles tyroliennes. Le Landtag tyrolien a solennellement déclaré en 1874 que, « aussi longtemps qu'existerait la loi d'empire du 14 mai 1869 sur l'instruction primaire (1), il se trouvait hors d'état de faire quoi que ce fût pour les écoles. » Ce Landtag vient de manifester une fois de plus ses tendances rétrogrades par un vote bien caractéristique. Dans la séance du 12 septembre, le doyen Glatz, de Meran, a proposé que le Landtag nommât une commission qui serait chargée de rédiger un mémoire exprimant les vœux et les besoins du pays relativement à l'instruction primaire. Cette commission, élue aussitôt, a présenté quelques jours après des conclusions dont voici les principales :

I. Le gouvernement impérial sera invité à poursuivre l'accomplissement, par la voie constitutionnelle, des réformes suivantes : Revision de la loi d'empire sur l'instruction primaire, dans le sens du rétablissement des écoles confessionnelles ; l'éducation religieuse devra être placée à la base de la législation scolaire ; les droits de l'Église, des provinces et des parents, relativement à l'éducation des enfants, devront être garantis.

II. En attendant la revision de la loi d'empire sur l'ins-

(1) La loi libérale du 14 mai 1869 a rendu l'école publique non confessionnelle ; et comme c'est une loi d'empire, le Tyrol, malgré son mauvais vouloir, est obligé de la subir comme les autres provinces.

truction primaire, le gouvernement impérial sera invité à prendre immédiatement, par la voie administrative, des mesures qui puissent rendre l'état de choses actuel plus supportable, et nommément les suivantes : Dans le choix des instituteurs et des institutrices, on donnera la préférence aux membres des congrégations religieuses ; on cessera d'imposer aux communes les dépenses qui sont actuellement mises à leur charge pour le service les écoles ; on accordera à tous les enfants qui possèdent les connaissances nécessaires la dispense de l'obligation scolaire de huit années ; les inspecteurs scolaires se préoccuperont de faire enseigner avant tout les branches essentielles (religion, lecture, écriture, calcul), et l'enseignement des branches réales (géographie, histoire, sciences naturelles) sera réduit le plus possible ; les instituteurs seront tenus de se servir de l'Histoire sainte comme livre de lecture, et de faire répéter aux élèves, sous la surveillance de l'ecclésiastique, les leçons de religion données par celui-ci, etc.

Ces conclusions ont été adoptées par une grande majorité dans la séance du Landtag du 29 septembre.

— Le numéro d'octobre du *Pædagogium*, revue mensuelle rédigée par le Dr Dittes, a été saisi. Le prétexte de la saisie est un article dans lequel la corruption de la société contemporaine est impitoyablement flagellée. Mais le véritable motif, paraît-il, c'est que dans ce numéro Dittes commençait, ainsi qu'il l'avait promis, une histoire détaillée du Pædagogium de Vienne ; cette histoire contenait des révélations et des jugements hautement désagréables pour le monde officiel autrichien : *inde iræ*.

— Nous avons parlé de la proposition du Dr Wanisch, député libéral, qui voulait faire réduire de 100 florins le traitement des instituteurs styriens. Le Landtag de Styrie a eu le bon esprit de rejeter la réduction proposée ; les traitements resteront donc fixés à l'échelle actuelle, qui est de 550 florins (1375 francs) pour la dernière classe, et de 800 florins (2,000 francs) pour la classe supérieure.

Belgique — L'*Abeille*, de Bruxelles, consacre un article à la situation actuelle des écoles normales belges. Nous y lisons ce qui suit :

« La rentrée des classes dans les écoles normales s'est effectuée dans les meilleures conditions.

» Les prophètes de malheur qui, lors de la mise en vigueur de la loi de 1879, annonçaient la ruine de notre enseignement normal et s'y employaient de toutes leurs forces, avaient eu, l'année dernière déjà, la mortification de voir les faits démentir leurs prévisions ; nous avons signalé l'empressement avec lequel les jeunes gens et les jeunes personnes étaient venus, de tous les points du pays, se soumettre à l'examen d'admission dans les nouvelles écoles normales de l'État : ces établissements ne comptaient pas moins de 2900 élèves des deux sexes à la fin de l'année scolaire 1880-1881.

» Le mouvement, loin de se ralentir, a pris depuis lors une extension plus grande encore ; la nouvelle organisation de l'enseignement primaire a considérablement amélioré la position de l'instituteur, qui non seulement est mieux payé, mais dont le prestige est beaucoup relevé aux yeux des populations : aussi ne sommes-nous pas surpris de voir les familles favoriser la vocation de ceux de leurs enfants qui manifestent des dispositions pour la carrière de l'enseignement. »

Le journal belge donne ensuite le tableau détaillé des admissions nouvelles qui viennent d'avoir lieu : celles-ci s'élèvent au chiffre de 510 candidats pour les écoles normales d'instituteurs, et de 420 pour les écoles normales d'institutrices.

« On voit, ajoute l'*Abeille*, que plus de 900 élèves nouveaux, ayant satisfait aux conditions imposées par le programme des examens d'admission, sont arrivés dès la rentrée. Et cependant le tableau n'est pas complet ; il y manque plusieurs établissements de création toute récente, dont l'inauguration n'a pas encore eu lieu ; en outre, un certain nombre de places vacantes qui se sont produites au dernier moment dans les écoles normales wallonnes pour institutrices vont être réparties entre des récipiendaires que l'exiguïté des locaux n'avait pas permis d'admettre ; il y a eu à Namur, pour ces admissions supplémentaires, un concours auquel ont pris part 92 jeunes personnes. Bref, le nombre des admissions atteindra 1100 cette année, et, si de nouvelles écoles étaient ouvertes, elles seraient combles au premier appel : telle est la réponse que le bon sens des populations oppose aux déclamations des adversaires de l'enseignement officiel. »

Canada. — Les instituteurs laïques catholiques du Canada français (province de Québec) sont, paraît-il, en butte à l'hostilité d'une partie du clergé, qui voit en eux, bien à tort, des fauteurs d'impiété et des ennemis de l'Eglise. Dans l'espoir de faire disparaître ces sentiments hostiles, qui rendent la situation de ces instituteurs fort pénible, un certain nombre d'entre eux ont adressé aux évêques de la province de Québec, faisant partie du Conseil de l'instruction publique, un mémoire pour protester de leur orthodoxie et pour réclamer la protection de l'autorité épiscopale. Voici les principaux passages de ce curieux document:

« Nos Seigneurs,

» Il existe, contre les instituteurs laïques de cette province, un sentiment de malaise et de défiance d'autant plus regrettable qu'il semble s'accroître au lieu de disparaître.

» A la fondation des écoles normales, plusieurs membres du clergé, malgré la haute approbation des évêques d'alors étaient opposés à l'ouverture de ces établissements qui, dans leur opinion, devaient produire ici le même résultat qu'en Europe. Or, il arrive que ce résultat se fait attendre encore, et que les écoles normales, loin d'avoir donné au pays des impies et au clergé des ennemis, ont au contraire formé des instituteurs vraiment catholiques, dans la véritable acception de ce mot, et ont donné aux communautés religieuses et au clergé même plusieurs sujets marquants.

» Dans le but de définir la position pénible et précaire de l'instituteur laïque, et aussi afin de faire cesser le sentiment de malaise et de défiance qui existe contre lui, nous prenons la respectueuse liberté de soumettre à l'approbation de Vos Grandeurs les déclarations suivantes, qui sont l'expression de notre croyance à l'enseignement de l'Eglise catholique, notre mère, et celle de notre filial attachement à ses Pasteurs.

» Les lois sur l'instruction publique reconnaissent pour les écoles catholiques deux classes d'instituteurs : les instituteurs appartenant au clergé ou à une congrégation religieuse, et les instituteurs laïques...

» ...Voilà la loi qui, tout en respectant le pouvoir de l'Église, affirme les devoirs de l'État qui peut et doit faire

enseigner les sciences et les arts nécessaires à la conservation et au développement de la richesse nationale. (*Essai historique du droit naturel* par Taparelli, livre IV, chapitre 4.)

« L'instituteur laïque pourvu du brevet de capacité a donc le droit d'enseigner les sciences profanes exigées par la loi absolument comme l'instituteur ecclésiastique ou religieux. Quant à la religion, nous savons que l'État ne peut pas nous déléguer le pouvoir de l'enseigner, puisqu'il ne l'a pas lui-même; mais Vos Grandeurs nous en font une obligation morale. Et nous affirmons ici solennellement que jamais personne d'entre nous n'a failli à cette marque de confiance de votre part, et que le catéchisme est enseigné dans toutes les écoles catholiques de la province.

» L'instituteur laïque, au point de vue légal, a le pouvoir d'enseigner, et son enseignement ne peut offrir de danger ni aux familles, ni à l'Eglise, ni à l'Etat, parce qu'il ne peut être donné que sous la triple surveillance des parents, du gouvernement et de l'Église.

» Puisque nous ne pouvons et que nous ne voulons enseigner que sous la haute surveillance des trois grands corps qui constituent la nation, nous avons droit à leur protection. Or, la protection des familles et de l'État nous est acquise, dans la même proportion qu'elle est accordée aux instituteurs appartenant au clergé ou aux congrégations religieuses; mais cette protection nous fait défaut de la part d'un certain nombre des membres du clergé qui veulent, malgré nos protestations, nous appliquer les propositions 45, 47 et 48 du *Syllabus*, et voient en nous des *ennemis* et des *impies*. Voilà, Nos Seigneurs, les deux appellations injurieuses que l'on veut nous infliger, et que nous repoussons de toute la force de nos âmes. Nous sommes catholiques et instituteurs; et nous voulons, sous Votre égide paternelle, jouir de toutes les prérogatives attachées à ce titre glorieux.

» Après avoir affirmé nos droits et nos devoirs, nous prenons la respectueuse liberté de demander à Vos Grandeurs de vouloir bien approuver et bénir les déclarations contenues dans le présent mémoire, et nous dire, en même temps, si les deux propositions qui suivent sont conformes aux lois et à l'enseignement de l'Église :

» 1° L'État n'a pas le droit de faire enseigner les sciences profanes : ce droit est réservé expressément à l'Eglise, par ces paroles de Notre Seigneur : *Docete omnes gentes*.

» 2° La taxe pour le soutien des écoles est contraire aux lois de l'Eglise. »

C'est l'archevêque de Québec qui a répondu en son nom et au nom de ses collègues. Sa réponse est d'un ton fort sec. Loin d'accorder son approbation et sa bénédiction aux humbles déclarations des instituteurs, il les passe entièrement sous silence ; et quant aux deux questions posées ci-dessus, il se contente de renvoyer les instituteurs au texte d'une circulaire de son prédécesseur, Mgr Baillargeon, en date du 31 mai 1870. On y lit : « Partir de la condamnation des propositions 45 et 47 du *Syllabus* pour refuser à l'Etat toute intervention dans l'instruction littéraire et scientifique de la jeunesse, en tant que la fin légitime de la société et le bien commun le demandent ; pour stigmatiser comme usurpation sacrilège toute loi civile concernant l'éducation de la jeunesse; pour dire enfin que, par sa constitution divine, l'Eglise doit avoir seule la direction positive des écoles, même en ce qui concerne les lettres et les sciences naturelles, ce serait méconnaître à la fois la logique et l'enseignement des docteurs les plus autorisés. »

L'archevêque veut donc bien reconnaître que l'État a le droit de faire enseigner les sciences profanes; mais il s'abstient de donner aux signataires du mémoire l'attestation d'orthodoxie que ceux-ci espéraient obtenir; en sorte que les pauvres instituteurs laïques canadiens, n'ayant pas réussi à abriter leur faiblesse sous la houlette pastorale, pourront se voir comme par le passé traiter d'*impies* par des concurrents jaloux.

Espagne. — A propos du discours de la couronne, le rédacteur du *Magisterio español* se livre à d'amères récriminations au sujet du triste état de l'instruction publique en Espagne. Il reproche au gouvernement de se montrer trop optimiste. « Dans une occasion si solennelle, s'écrie M. Salazar, il aurait fallu dire à la nation la vérité sur l'affligeant état de pauvreté auquel se trouve réduite l'instruction publique ; il aurait fallu lui dire que les écoles pri-

maires ne sont pas des temples de l'enfance, mais des auberges, qui ne remplissent aucune des conditions de l'emploi auquel on les fait servir; que les instituteurs sont mal payés, que les pensions de retraite qu'on leur accorde sont misérables, puisqu'il en est qui ne dépassent pas le chiffre de 62 francs par an; que ces fonctionnaires si méritants meurent de faim lorsque, devenus infirmes après de longues années de travail, ils sont forcés d'abandonner leur école; que le matériel d'enseignement, ou n'existe pour ainsi dire pas, ou est insuffisant et vieilli; enfin que les progrès modernes, les avantages dus à la sollicitude et à l'intérêt que d'autres nations accordent à l'instruction primaire, sont ici méconnus. Il aurait fallu dire que la science, chez nous, reste pauvre et besogneuse; que nos laboratoires, nos cabinets, les moyens matériels d'enseignement sont en général misérables et ne peuvent remplir leur objet; que les hommes voués aux hautes spéculations de l'intelligence n'obtiennent pas la considération dont ils jouissent dans d'autres pays, et ne peuvent espérer la juste récompense que mériteraient leurs pénibles travaux, et enfin, que l'Espagne est dans un état de prostration profonde, que nous sommes tombés à un niveau déplorable, et que ce ne sera pas sans de grands efforts que l'enseignement public et les manifestations de la science pourront être amenés au point nécessaire à un peuple qui veut vivre de la vie des nations modernes. »

Voilà qui est fort bien dit. Il est fâcheux seulement que les amis de M. Salazar, pendant qu'ils avaient le pouvoir — et ils l'ont gardé bien des années — n'aient rien fait pour tirer l'Espagne d'une si triste situation.

— M. Gayangos, directeur général de l'instruction publique, a été relevé de ses fonctions et remplacé par M. Riaño.

— Voici quelques chiffres relatifs à l'instruction primaire dans la province de Burgos, l'une des plus avancées de l'Espagne et dont la population s'élève au chiffre de 360,000 habitants environ.

Le nombre des écoles primaires publiques est le suivant: supérieures, de garçons, 4, de filles, 2; — élémentaires complètes, de garçons, 151, de filles, 40; — incom-

plètes, 722; — enfantines, 6; — d'adultes, 1. Total, 1,026 (1).

Le nombre des écoles primaires privées est le suivant: supérieures, de garçons, 6, de filles, 44; — élémentaires complètes, de garçons, 11, de filles, 15; — incomplètes, 49; — enfantines, 12; — d'adultes, 100. Total, 237.

Depuis le 1er janvier 1871 il a été créé 84 écoles publiques nouvelles, et 141 écoles privées.

Le nombre des élèves des écoles publiques, au 30 octobre 1880, était de 24,494 garçons et 19,788 filles; celui des élèves des écoles privées, de 5,425 garçons et 1,543 filles.

Le personnel enseignant des écoles publiques se compose de 884 instituteurs et 142 institutrices; celui des écoles privées, de 173 instituteurs et 51 institutrices, dont 30 ne possèdent aucun titre de capacité.

Les municipalités versent pour les dépenses de l'enseignement primaire une somme de 517,200 francs, et la province une somme de 52,015 francs; le personnel enseignant reçoit directement des parents une somme de 125,927 francs sous forme de rétribution scolaire. Il n'est pas dû de traitement arriéré à ce personnel au delà de la date du 30 juin 1880; et depuis cette date il est dû à divers instituteurs et institutrices un total de 3,428 francs.

La province compte 513 juntes locales d'instruction primaire, avec 2,875 membres; sur ce chiffre, 2,761 savent lire et écrire, 103 savent lire et non écrire, 11 ne savent ni lire ni écrire.

— Le *Boletin del Profesorado* de Cuença consacre un article nécrologique à un vieil instituteur, nommé Juan José Quiñones, qui vient de mourir à l'âge de quatre-vingt-deux ans. Après 64 ans de services dans une école publique, il avait été mis à la retraite il y a cinq ans seulement; le maximum de son traitement, durant cette longue et laborieuse carrière, ne s'est élevé qu'à 500 francs, et

(1) L'école primaire élémentaire complète est celle dont le programme embrasse les branches prévues par la loi (religion, lecture, écriture, grammaire, arithmétique, notions d'agriculture, d'industrie et de commerce); l'école incomplète est celle dont l'enseignement n'embrasse qu'une partie de ces branches; l'école supérieure est celle qui aux branches ci-dessus ajoute la géométrie, le dessin, l'arpentage, l'histoire, la géographie, les éléments des sciences naturelles.

la pension de retraite dont il jouissait avait été liquidée à 50centimes par jour. Nous l'avons plus d'une fois entendu dire, ajoute le journaliste, qu'avec ce modeste revenu il se regardait comme parfaitement heureux!

États-Unis. — Le rapport du Bureau d'éducation de Washington pour 1879 vient de paraître. Le *Journal of Education* attribue le retard apporté à cette publication au peu d'empressement que met le Congrès à accorder au Bureau d'éducation les fonds nécessaires à ses travaux. Ce Bureau, malgré les services qu'il rend, n'a jamais été populaire, et sans la prudente énergie et l'esprit conciliant de M. Eaton, qui le dirige depuis sa création, il est probable que l'institution n'eût pas vécu longtemps. Tous ceux qui s'intéressent à une fondation qui a déjà rendu de grands services et qui pourra en rendre de plus grands encore, forment le vœu que M. Eaton soit maintenu dans ses fonctions par le nouveau président.

— L'institut de Williams College, où le président Garfield avait fait ses études, est en ce moment l'école en vogue aux Etats-Unis; une foule d'étudiants sont venus s'y faire inscrire avec l'idée que le choix de ce collège leur portera bonheur.

Guatemala. — L'instruction publique a été réorganisée dans le Guatemala (Amérique centrale) par une loi du 13 décembre 1879. Les juntes départementales instituées par cette loi fonctionnent d'une manière satisfaisante; mais les juntes locales n'ont pas encore pu être entièrement organisées, parce que dans les villages, et surtout dans ceux qui sont habités par les indigènes, on ne rencontre que rarement des personnes capables. Les méthodes modernes d'enseignement, récemment introduites, commencent à donner de bons résultats; mais le défaut d'instituteurs bien préparés se fait encore sentir : il faudra attendre quelques années encore jusqu'à ce qu'un nombre suffisant de jeunes gens soient sortis des écoles secondaires, qui servent d'écoles normales.

La république compte 480 écoles primaires de garçons avec 23,319 élèves, et 186 écoles de filles avec 10,998 élèves. Les deux écoles primaires supérieures de garçons de la ville de Guatemala ont 436 élèves, et l'école primaire

supérieure de filles 54 élèves. Il y a en outre trois collèges nationaux pour les jeunes gens, à Guatemala, à Chiquimula, et à Quezaltenango, et deux collèges nationaux pour les jeunes filles, à Guatemala et à Quezaltenango ; une école d'agriculture, une école d'arts et métiers, et une école de commerce. Le trésor public dépense annuellement 216,783 pesos fuertes (1) pour l'enseignement primaire, et 89,928 pesos pour l'enseignement secondaire.

Hollande. — Le projet de budget pour 1882 prévoit les dépenses suivantes pour l'instruction primaire :

	Florins.
Traitements et frais de déplacement des inspecteurs	150.400
Frais des sept écoles normales	260.000
Subventions aux élèves-maîtres	160.000
Subventions aux écoles normales qui ne sont pas propriété de l'Etat	121.000
Frais des cours normaux	600.000
Subventions à diverses communes pour traitement du personnel enseignant primaire	73.000
Subvention générale de l'Etat aux communes en faveur de l'enseignement primaire (art. 45 de la loi du 17 août 1878)	3.500.000
Subventions temporaires à des communes pauvres qui doivent améliorer l'état de leurs écoles	150.000
Dépenses diverses	107.322
TOTAL. . . . . Florins	5.121.712

Le budget de 1881 s'élevait à 4,605,832 florins.

— Un décret royal du 16 septembre annule une délibération de la députation permanente de la province de Hollande septentrionale, qui avait approuvé un vote de la commune de Zwaag accordant un subside de 600 francs à l'école catholique de cette localité. « Considérant, dit le décret, que l'enseignement dans cette école a un caractère spécialement confessionnel ; que ce fait est reconnu par le conseil communal et a été confirmé par le témoignage de l'inspecteur du district ; que par conséquent l'enseigne-

(1) Le *peso fuerte* ou piastre forte vaut 5 fr. 20 c.

ment dans ladite école ne satisfait pas aux prescriptions du 2e alinéa de l'article 33 de la loi du 17 août 1878 ; que la subvention accordée par la commune, et la délibération de la députation permanente qui l'autorise, sont contraires à la loi ; nous annulons comme entachée d'illégalité la délibération de la députation permanente de la province de Hollande septentrionale, en date du 25 mai 1881. »

— Nous avons parlé (Courrier du mois de septembre) d'une adresse au roi émanant de l'association *l'Ecole avec la Bible*. La réponse suivante a été faite aux pétitionnaires :

« Le Ministre de l'Intérieur, en réponse à la pétition signée par M. P. J. Elout van Soeterwoude et douze autres sujets du royaume, membres du bureau de l'association *l'Ecole avec la Bible ;*

» Considérant que les signataires expriment le désir que le gouvernement de Sa Majesté prenne des mesures pour arriver à une organisation de l'école primaire publique qui puisse satisfaire les partisans de l'*École biblique ;*

» Qu'ils déclarent que leur association est une continuation du pétitionnement populaire contre la loi actuelle sur l'instruction primaire, et qu'ils ont reçu des pétitionnaires de 1878 le mandat de travailler sans relâche à la réalisation des vœux contenus dans la pétition populaire ;

» Que les griefs des signataires sont en grande partie les mêmes que ceux qui étaient exposés dans la pétition de 1878, griefs qui ont été examinés alors par le gouvernement avec l'attention à laquelle ils avaient droit, et discutés point par point dans le rapport adressé à Sa Majesté en date du 13 août 1878 ;

» Que leurs demandes n'ont pas été jugées admissibles à cette époque ;

» Que les signataires n'apportent aujourd'hui aucun nouvel argument à l'appui de ces mêmes demandes ;

» Que leur protestation contre la loi et contre la manière dont elle est exécutée, abstraction faite de ce qui touche aux motifs constitutionnels, doit être considérée comme prématurée, puisque l'expérience acquise ne s'étend pas même sur une période d'une année entière (1) ;

» Que si une modification de la loi de 1878 paraissait

(1) La loi du 17 août 1878 n'est entrée en vigueur que le 1er janvier 1881.

plus tard nécessaire, les termes de la constitution ne permettraient pas de modifier cette loi dans un sens conforme aux vœux des signataires ;

» Porte à la connaissance de ceux-ci, au nom du roi et conformément à un ordre royal en date du 11 septembre, qu'il ne peut être donné aucune suite à leurs demandes. »

L'association à laquelle le gouvernement néerlandais oppose une fin de non-recevoir si catégorique veut substituer à l'école neutre une *école biblique*, c'est-à-dire une école où on lise la Bible. Le journal *de Wekker* nous donne la statistique suivante des *écoles bibliques* en Hollande au 1er septembre 1880, il y en avait 340 avec 54,385 élèves ; au 1er septembre 1881, leur nombre était monté à 365 avec 57,197 élèves. De ces écoles, 146 sont subventionnées par la Société nationale d'enseignement chrétien, pour une somme annuelle de 28,500 florins, et 26 autres par la Société protestante des écoles, pour une somme de 4,650 florins.

Italie. — La direction générale de statistique, à Rome, vient de publier en une brochure la statistique de l'instruction primaire publique et privée en Italie pour les années scolaires 1877-1878 et 1878-1879.

Le nombre des élèves qui fréquentent les écoles primaires a doublé de 1862 à 1879. A la première de ces dates il était de 1,008,174, tandis qu'à la seconde il s'élevait à 2,057,972.

Des diverses régions de l'Italie, c'est le Piémont qui occupe le premier rang pour le nombre des enfants recevant l'instruction primaire ; viennent ensuite la Lombardie, la Vénétie et la Ligurie. Au dernier rang sont la Sicile et la Pouille.

Si l'on partage l'Italie en quatre grandes divisions, on obtient pour l'année 1878-1879 les chiffres suivants, exprimant le rapport du chiffre des élèves des écoles primaires au chiffre de la population (c'est-à-dire combien il y a d'élèves pour 100 habitants):

Italie septentrionale : 11.18 élèves, dont 10.61 dans les écoles publiques et 0.57 dans les écoles privées.

Italie centrale : 6.44 élèves, dont 5.69 dans les écoles publiques et 0.75 dans les écoles privées.

Italie méridionale : 5.44 élèves, dont 4.86 dans les écoles publiques et 0.58 dans les écoles privées.

Italie insulaire : 4.44 élèves, dont 4.20 dans les écoles publiques et 0.24 dans les écoles privées.

Moyenne de tout le royaume : 7.67 élèves, dont 7.09 dans les écoles publiques et 0.58 dans les écoles privées.

La moyenne des élèves inscrits par école est de 52 dans les écoles publiques de l'Italie septentrionale, de 40 dans celles de l'Italie centrale et de l'Italie méridionale, de 38 dans celle de l'Italie insulaire.

Dans l'Italie septentrionale on dépense en moyenne 727 francs par école publique ou 14 francs par élève ; dans l'Italie centrale, 926 francs par école et 19 francs par élève ; dans l'Italie méridionale, 812 francs par école et 18 francs par élève ; et dans l'Italie insulaire 939 francs par école et 22 francs par élève.

Les traitements moyens du personnel enseignant oscillent entre 707 francs dans l'Italie septentrionale et 814 francs dans l'Italie insulaire. La moyenne générale pour tout le royaume est de 737 francs dans les écoles de garçons, de 588 francs dans les écoles de filles, et de 425 francs dans les écoles mixtes.

En 1878-1879, le nombre des écoles primaires publiques était de 41,118 avec 1,048,801 garçons et 853,479 filles ; celui des écoles privées était de 7,433, avec 63,000 garçons et 92,228 filles.

Si on ajoute à ce chiffre celui des 455,687 élèves des écoles du soir pour les adultes et celui des 212,439 élèves des écoles des dimanches et jours fériés, on arrive à un nombre total de 3,725,624 élèves recevant l'enseignement primaire en Italie.

— Le ministre Baccelli présentera aux Chambres, à la rentrée, un projet de loi relatif à l'instruction complémentaire obligatoire pour les jeunes gens de seize à vingt ans.

— On annonce aussi que le ministre a l'intention de porter à 1,000 francs le minimum du traitement des instituteurs et des institutrices. Mais cette réforme si désirable occasionnerait un accroissement de dépenses de 15 millions,

et il est fort possible que le Parlement ne veuille pas imposer au budget cette charge nouvelle.

— L'Association nationale des instituteurs primaires, fondée l'an dernier, a tenu son second Congrès à Milan du 12 au 15 septembre. Diverses questions pédagogiques y ont été discutées; mais l'intérêt du Congrès a surtout consisté dans la présence de M. Baccelli, qui a assisté à la séance du 13 et y a prononcé un discours fort applaudi. Une institutrice a profité de l'occasion pour présenter au ministre une adresse demandant que la première place dans l'enseignement scolaire soit donnée à la religion. M. Baccelli a répondu que l'Etat n'a pas mission d'enseigner des dogmes religieux : à l'Église l'enseignement religieux, à l'Etat l'enseignement scientifique ; ainsi les droits et la liberté de chacun seront respectés. — Le Congrès a décidé la création d'un journal qui s'appellera l'*Eco*, et qui servira d'organe officiel à l'Association. Le premier numéro de l'*Eco* a paru en octobre.

— Il vient de se fonder à Turin, sous la direction de M. Ildebrando Bencivenni, une revue mensuelle qui porte le nom de *Rivista pedagogica*, et qui a, ainsi qu'elle l'annonce dans son prospectus, emprunté à la *Revue pédagogique* de Paris son cadre et son format. Nous souhaitons la bienvenue à cette nouvelle publication, qui compte des collaborateurs nombreux et distingués. Dans le premier numéro, nous remarquons entre autres un article de M. Bencivenni sur les écoles normales italiennes. L'auteur estime que les écoles normales sont une institution qui a manqué son but ; qu'il est inutile de chercher à les réformer, et que la seule chose à faire est de les supprimer ; les futurs instituteurs feront leurs études dans les lycées ou dans les instituts techniques, d'où ils sortiront beaucoup mieux préparés qu'ils ne peuvent l'être aujourd'hui, avec une culture générale et une ouverture d'esprit que l'école normale, selon M. Bencivenni, est incapable de leur donner. — Il faut noter que l'opinion que nous citons n'est pas une opinion isolée, qu'elle est partagée par beaucoup de personnes, et qu'il est très sérieusement question en Italie de la suppression des écoles normales.

Roumanie. — La Roumanie, avec une population de

5,370,000 habitants, n'a que 119,015 enfants fréquentant une école, ce qui donne la proportion extraordinairement faible de 2.2 élèves pour 100 habitants, tandis qu'en Grèce cette proportion est de 5.6, en Italie de 7, en Espagne de 11. Les écoles primaires roumaines sont fréquentées par 97,248 élèves, et leur personnel enseignant comprend 2,135 instituteurs. Les écoles privées comptent un total de 11,576 élèves. Les élèves qui reçoivent l'enseignement secondaire sont au nombre de 8,000 environ. L'enseignement supérieur, représenté par les deux universités de Bukarest et de Jassy, ne compte que 500 étudiants.

Suisse. — Une conférence des directeurs de l'instruction publique de plusieurs cantons de la Suisse allemande a eu lieu à Zurich le 5 septembre. On s'y est occupé entre autres de la question de l'écriture latine et de l'écriture allemande, et tous les directeurs présents se sont trouvés d'accord pour reconnaître que l'écriture latine devrait être seule employée à l'école : toutefois on a ajouté que cette réforme ne pouvait pas être introduite brusquement, les livres scolaires et ceux des bibliothèques populaires, ainsi que les journaux, étant imprimés en caractères allemands. Comme transition, on a proposé de ne plus donner dans l'école le premier rang à l'étude de l'écriture allemande, et de le réserver à l'écriture latine, qui deviendrait l'écriture scolaire normale : l'écriture allemande ne serait plus enseignée qu'à titre d'accessoire. La conférence a décidé à l'unanimité de recommander l'adoption de ce principe aux gouvernements cantonaux.

Le lendemain avait lieu, également à Zurich, une autre conférence à laquelle neuf cantons seulement étaient représentés : Berne, Bâle-Ville, Bâle-Campagne, Soleure, Argovie, Schaffhouse, Appenzell, Rhodes-Extérieures, Glaris, et les Grisons ; Zurich avait refusé d'y prendre part. Il s'agissait de traiter la question du libre exercice de l'enseignement primaire d'un canton à l'autre, par voie de concordat entre les cantons, à la suite d'un examen intercantonal. Actuellement, les instituteurs suisses ne peuvent exercer que dans le canton qui leur a délivré leur brevet : au delà des frontières de ce canton, ce brevet n'est plus valable. La conférence s'est prononcée en faveur d'un diplôme commun valable dans les cantons concordataires et délivré pour le laps de trois ans. Seraient

admis à l'examen pour l'obtention de ce diplôme : 1° tous les candidats qui auraient suivi les cours d'une des écoles normales des cantons concordataires et seraient munis de certificats d'études et de conduite satisfaisants ; 2° les candidats venus d'autres écoles normales, mais qui appartiendraient par leur naissance ou leur domicile aux cantons concordataires.

— La rédaction de la *Schweizerische Lehrerzeitung*, organe de la Société des instituteurs de la Suisse allemande, se trouvait confiée depuis quelques années à deux conservateurs, MM. l'inspecteur Wyss et le professeur Götzinger. Ces deux rédacteurs ayant donné leur démission pour la fin de l'année courante, le comité directeur les a remplacés par le Dr Wettstein, directeur de l'école normale de Küssnacht, comme rédacteur en chef, et le professeur Ruegg, comme rédacteur adjoint. La *Schweizerische Lehrerzeitung* va, sous cette nouvelle direction, prendre le caractère d'un organe franchement progressiste. Le *Pädagogischer Beobachter* de Zurich, un vaillant petit journal qui se publiait sous l'inspiration du Dr Wettstein, annonce qu'en présence du changement qui va se faire dans la rédaction de la *Schweizerische Lehrerzeitung*, il cessera sa publication à partir du 1er janvier prochain.

— L'hygiène exige que la capacité des salles d'école soit de 5 mètres cubes par élève. Une statistique récente a montré que le plus grand nombre des écoles du canton de Berne sont bien éloignées de ce minimum ; en effet, dans ce canton,

200	salles d'écoles ont de	1 à 2	m. c. par élève.
300	—	2 à 2.5	—
320	—	2.5 à 3	—
320	—	3 à 3.5	—
230	—	3.5 à 4	—
140	—	4 à 4.5	—
230	—	4.5 et au-dessus	—

La ventilation laisse aussi beaucoup à désirer : il n'y a que 75 0/0 des salles d'école qui soient pourvues d'appareils de ventilation ; dans 360 salles d'école, on ne peut pas même ouvrir les fenêtres. En résumé, plus de 30,000 enfants bernois ne peuvent fréquenter l'école primaire qu'au détriment de leur santé.

— Voici quelques détails sur la fréquentation des établissements d'enseignement secondaire dans les cantons catholiques de la Suisse centrale :

L'école cantonale de Lucerne a 25 professeurs et 193 élèves, qui se répartissent comme il suit : *Realschule* 94, gymnase 69, lycée 30.

Le collège d'Einsiedlen a 23 professeurs et 223 élèves, dont 62 seulement sont des externes ; 190 suivent les cours du gymnase, et 33 ceux du lycée ; 208 sont des Suisses, de dix-neuf cantons différents, et 15 sont des étrangers.

Le gymnase d'Engelberg (Unterwald) a 14 professeurs et 84 élèves, dont 3 seulement sont des externes ; 70 sont des Suisses, de six cantons différents, et 14 des étrangers.

Le collège de Mariahilf (Schwytz) a 19 professeurs, dont 6 laïques, et 270 élèves ; 124 suivent les cours du gymnase ou du lycée, et 146 ceux de la *Realschule* ; 214 sont des Suisses, de dix-neuf cantons différents, et 56 des étrangers, parmi lesquels 33 Italiens.

Zug a un gymnase avec 25 élèves, une école industrielle avec 30 élèves, et une école primaire supérieure *(Sekundarschule)* avec 25 élèves. Le pensionnat de Saint-Michel, à Zug, compte 105 élèves, dont 40 se préparent à l'examen du brevet primaire.

L'Éditeur-Gérant : Ch. Delagrave.

PARIS. — IMPRIMERIE CHAIX, 20, RUE BERGÈRE. — 21722-1.

Quatrième année. N° 12. Décembre 1881.

REVUE PÉDAGOGIQUE

UN COMITÉ CANTONAL D'INSTRUCTION PUBLIQUE EN 1816

A Monsieur E. P...

Une obligeante communication m'a mis entre les mains le registre des procès-verbaux du Comité cantonal d'instruction publique de Chinon, 1816-1822. J'ai lu ce document avec un vif intérêt. Ce qui le recommande, ce n'est pas le style, bien qu'il vienne de la contrée où, s'il faut en croire la voix publique, on parle le mieux la langue française : vous en jugerez vous-même tout à l'heure ; ce n'est pas son ancienneté : 1816 n'est pas si loin de nous ; nous y touchons, beaucoup de ceux avec qui nous avons vécu y vécurent ; ce ne sont pas les noms dont il est signé : je pourrais les taire sans rien lui enlever de son intérêt ce n'est pas davantage la nouveauté ou la hardiesse d la pensée : ceux dont il fut, en quelque sorte, l'œuvre commune. ne cherchent ni à raffiner ni à se distinguer. Ils s'acquittent de leur mieux de la *fonction honorable et importante*, pour parler leur langage, *qui leur était déléguée* ; dévoués à l'ordre des choses établi, ils en seconden t les vues. ils en suivent les instructions ; appartenant, vous le verrez par leurs titres et qualifications, à la classe éclairée, ils pensent comme on pensait alors dans cette classe ; pris comme au hasard à travers la France, ils témoignent pour la France entière ; ils représentent l'*opinion* ; honnêtes gens, sans faux zèle, sans ardeur exagérée, ils en don-

nent, à ce qu'il semble, la note moyenne. Le mérite des pages dont je veux vous entretenir est précisément qu'écrites par ces hommes, avec une sincérité qui ne peut être mise en doute, puisqu'elles ne devaient être ni montrées ni vues, elles nous font connaître quel était, à une époque peu éloignée de nous, mais déjà bien différente, l'état de l'opinion sur une des questions qui nous préoccupent le plus aujourd'hui ; en même temps, par mille détails pris sur le vif, elles éclairent la situation de l'enseignement primaire sous deux régimes différents, l'un qui vient de finir, l'Empire, l'autre qui commence, la Restauration. Parvenus au terme de cette étude, nous n'aurons qu'à ramener nos yeux sur le présent pour mesurer le chemin parcouru.

Sans plus de réflexions, je m'attache au document lui-même et le suis. En tête figure la liste des membres du Comité ; elle est ainsi dressée :

« 1° Messieurs les sous-préfet et procureur du roi qui ont droit d'y assister et d'y occuper la première place.

» 2° Membres nécessaires du comité : MM. le curé du canton, président, le juge de paix et le principal du collège.

» 3° Membres nommés par le recteur de l'académie, » (ici je garde les noms par devers moi), un noble (il assiste à la première réunion du comité ; il ne paraît plus guère dans les réunions suivantes), un médecin, un juge, un desservant.

Le premier procès-verbal est daté du 28 novembre 1816. C'est une séance d'installation. Lecture est donnée de l'*Ordonnance royale du 29 février dernier, des instructions du recteur de l'académie d'Orléans relatives à cette Ordonnance, adressées à tous les comités cantonaux de l'arrondis-*

sement académique d'Orléans, enfin de quelques observations importantes sur certains articles de l'Ordonnance qui peuvent présenter de l'ambiguité adressées, au Comité par M. le sous-préfet. Le mot ambiguïté me paraît peu respectueux pour celui qui a rédigé l'Ordonnance.

« Après quoi – je transcris le texte sans m'arrêter à en relever les incorrections ou impropriétés — le président a fait observer au Comité que le bien voulu par l'Ordonnance, et qui devait faire en ce moment l'objet de leurs recherches et de leur sollicitude, se réduisait à deux choses : 1° procurer l'instruction primaire aux communes qui sont privées de cet avantage ; 2° améliorer l'instruction dans les communes où il y a déjà des instituteurs autorisés ou non, en s'assurant de la capacité, de la conduite et des principes religieux et politiques de ces instituteurs, de l'ordre et de la discipline qu'ils observent dans leur école, et en procurant, s'il y a nécessité, leur remplacement par des sujets meilleurs.

» Et un membre du Comité ayant observé qu'on ne pouvait en ce moment délibérer sur ces deux objets faute de documents certains sur l'état des écoles, il a été arrêté par le Comité qu'il serait écrit par le président à tous les curés du canton, et par M. le maire aux maires de chaque commune à l'effet d'obtenir les renseignements dont on a besoin. »

Ainsi à peine installée et maîtresse du pouvoir, la Restauration porte son attention sur l'état de l'instruction primaire : c'est une pensée qui lui fait honneur. Vous me direz qu'elle s'en occupe pour peser sur elle et s'en emparer : cela même est une pensée gouvernementale dont

il ne faut pas parler légèrement. Un gouvernement qui s'établit a souci de s'assurer l'avenir ; or l'avenir, ce sont les générations qui s'élèvent ; il s'agit pour lui de prendre ces générations de bonne heure, avant qu'elles soient engagées et déjà prises, de se les attacher, de les pénétrer de ses propres sentiments, de les former à son usage ; on y arrive par l'enseignement ; quoi d'étonnant à ce qu'un gouvernement avisé cherche à mettre la main sur l'enseignement ? L'Empire s'était occupé de l'instruction des classes élevées ; il avait organisé l'instruction secondaire, il avait créé les lycées ; il n'était pas allé plus loin ; il ne s'était pas occupé, on le verra de reste dans la suite de cette étude, de l'instruction primaire ; il l'avait laissée à elle-même : ce qui de sa part était le signe non équivoque du dédain. Dans cet enseignement, la Restauration, dès ses débuts, avait compris qu'il y avait une force ; car il s'adressait au grand nombre, à la masse de la nation ; et elle tâchait de s'en emparer : c'était une manière de lui rendre hommage.

La seconde réunion est du 23 décembre 1816. On prenait connaissance des renseignements reçus ; on s'en servait pour dresser l'état ci-joint, que je transcris presque en entier ; les détails ont ici leur importance.

ÉTAT DES ÉCOLES PRIMAIRES

« *Chinon*. — 1° M. Félix Savineau, 63 ans, laïque, ayant un enfant, a 30 à 40 élèves en toute saison, prend 30 et 40 francs, capable d'enseigner dans le 3e degré, jouissant de la considération et muni de bons certificats ; il a déjà obtenu un diplôme et n'a ni logement ni indemnité.

» 2° M. Hilaire Gatien Brossier, 48 ans, laïque, ayant cinq enfants, environ 20 écoliers en tout temps, prend 30 à

40 francs, n'a fourni aucun certificat et n'a point obtenu de diplôme.

» 3° M. Louis Poirier, 43 ans, laïque, ayant trois enfants, a de 15 à 25 élèves, prend 20 et 40 francs, jugé capable dans le 3e degré et a fourni les certificats nécessaires.

» *Savigny.* — 4° M. Louis Lenoir, 43 ans, laïque, sans enfants, environ 25 écoliers en hiver et 8 ou 10 en été, prend 30 et 40 francs, a été reconnu très capable pour le 3e degré et même pour les degrés supérieurs et a fourni des certificats satisfaisants.

» *Huismes.* —5° M. Jean Coulon, 50 ans, laïque, ayant un enfant, reçoit 100 francs pour indemnité de logement, perçoit 30 et 40 francs et a environ 20 écoliers en hiver et la moitié de ce nombre en été. Cet instituteur capable pour le 3e degré exerce en vertu d'un diplôme et a fourni de bons certificats.

» *Candes.* — 6° Ni le maire ni le curé n'ont répondu aux demandes du Comité. Cette petite ville est très susceptible d'avoir un instituteur si elle n'en a pas déjà un. »

On voit, dans la suite de ces procès-verbaux, Candes à toutes les questions opposer le même silence. Candes, semble-t-il, n'aime pas à ce qu'on s'occupe de ses affaires. En ce qui regarde les autres communes (elles sont toutes nommées, Couziers, Cinais, la Roche, Seuilly, Beaumont, Avoine, Saint-Germain, Lerné, à l'exception d'une seule, Thizay, omise).

« Les curés et les maires s'accordent généralement à dire (continue le procès-verbal) qu'ils n'ont point d'instituteur, la plupart qu'ils n'en ont jamais eu, qu'il y a presque impossibilité d'en avoir, en raison de la difficulté de réunir les enfants, lesquels peu nombreux sont disséminés sur une trop grande étendue de terrain et tous occupés aux

travaux de l'agriculture ; que les revenus communaux (les communes de Beaumont et Avoine exceptées), ne permettent pas de donner à un instituteur ni logement ni indemnité. La plupart des maires et curés de ces communes déclarent qu'ils sont flattés de n'en point avoir : que si la tranquillité et les bonnes mœurs se sont conservées dans ces communes, c'est *uniquement* parce que tous les habitants, ne sachant ni lire ni écrire, ne se sont occupés que des travaux de la campagne. »

Le Comité enregistre ces déclarations, et, sans s'y arrêter autrement, il émet ce vœu :

« *Les trois communes de Beaumont, Savigny et Avoine ayant des revenus communaux et étant susceptibles par leur rapprochement de fournir un bon nombre d'enfants à une école établie au centre, le Comité charge son président de solliciter M. le Sous-Préfet d'agir auprès des maires de ces communes pour les engager à fournir un logement et un traitement raisonnables à un instituteur à établir pour ces trois communes. — La même chose pourrait avoir lieu pour la commune de Lerné, dont le bourg est populeux.* »

De cet état, il résulterait qu'en 1816 un canton important ne comptait pour treize communes que cinq instituteurs, peut-être six, s'il y en avait un à Candes ; que, sur les six instituteurs, trois appartenaient au chef-lieu. Tous vivaient de la rétribution qu'ils percevaient de leurs élèves, rétribution assez forte, surtout pour l'époque, 30 ou 40 francs par an : point de traitement, point de logement ; pour un seul d'entre eux, il est question d'une indemnité de 100 francs. Deux sont reconnus comme excerçant en vertu

d'un diplôme ; les autres s'étaient établis instituteurs sans titre ; ils ont dû faire la preuve de leur capacité devant l'examinateur institué à cet effet, le principal du collège ; la preuve a été acceptée comme suffisante. Un seul n'a pu ou n'a voulu fournir le certificat politique ou religieux ; il a été écarté ; c'est le sieur Brossier. Plus tard, séance du 21 novembre 1819, nous voyons son nom reparaître.

« *M. le Président a donné communication d'une pétition du sieur Brossier, ancien instituteur en cette ville, tendant à obtenir l'autorisation nécessaire pour se livrer de nouveau à l'enseignement et ouvrir en cette ville une école primaire du 3e degré. Le Comité, sans rejeter formellement la demande dudit sieur Brossier, a cru devoir surseoir à sa détermination à l'effet de se procurer, pendant le délai, des renseignements précis sur la conduite, la piété, et les principes du pétitionnaire.* »

Enfin, le 11 mai suivant (1820) le sieur Brossier, sur le témoignage favorable de son curé et de son maire, est autorisé à rouvrir son école : elle était fermée depuis près de quatre ans. Pendant ces quatre ans, que s'était-il passé ? Sans doute il avait souffert ; la nécessité l'avait courbé ; il avait fait amende honorable. Peut-être aussi le temps avait-il calmé les passions politiques et la pitié était entrée dans l'âme de ceux qui l'avaient frappé ?

Autre séance à ce même point de vue très intéressante : c'est celle du 10 octobre 1817. Le Comité avait demandé, on se le rappelle, qu'une école fût établie à Lerné ; satisfaction lui est donnée.

« Vu la présentation faite par MM. le curé et maire de la paroisse de Lerné du sieur Mathurin Reux pour exercer

la fonction d'instituteur primaire dans ladite commune, vu les certificats à lui délivrés le 11 septembre dernier par lesquels lesdits sieurs curé et maire attestent que ledit Mathurin Reux s'est toujours conduit en honnête homme et en bon chrétien et qu'il a donné constamment des preuves de son attachement aux bons principes et à la légitimité du trône, communication reçue de M. l'examinateur devant lequel ledit Mathurin Reux s'est présenté, du brevet de capacité dans le troisième degré qui lui a été accordé :»

Le Comité arrête que ledit sieur Mathurin Reux est admis à exercer la fonction d'instituteur primaire à Lerné. Mais ici se présente une difficulté : jusque vers le mois de juillet 1816 il y a eu dans cette commune une école primaire assez nombreuse *tenue avec ou sans autorisation par un sieur Lenoir, prêtre marié, professant en politique comme en religion des principes détestables, impliqué en 1816 dans une affaire grave pour propos, actes et rassemblements séditieux et condamné pour ce à un bannissement temporaire* ; depuis son retour à Lerné, cette école continue à se tenir dans sa maison *par lui ou sa fille.*

« Le Comité jugeant de quelle importance il est que l'enseignement de la jeunesse ne soit confié qu'à des personnes dont la conduite soit irréprochable et d'écarter de cet intéressant emploi quiconque professe des principes pernicieux en religion, en morale et en politique ; considérant d'ailleurs que la population de la commune de Lerné ne comporte pas la distribution des enfants en plusieurs écoles, le Comité est d'avis que celle tenue par le sieur Lenoir doit cesser. Le maire est invité, sitôt que

l'autorisation accordée par l'académie au sieur Mathurin Reux lui sera notifiée, de signifier audit sieur Lenoir, en vertu de l'article 56 du décret du 15 novembre 1811 concernant le régime de l'université, défense de continuer à tenir ou faire tenir dans sa maison une école primaire sous les peines portées par le même article 56. »

Ici nouvelle difficulté : un des membres fait observer que le candidat présenté est lui-même un prêtre religieux, *ayant, au mépris de ses engagements respectables, contracté mariage pendant la révolution. Il a été répondu,* dit le procès-verbal, *que ledit sieur Reux avait sollicité et obtenu un bref de sécularisation en vertu duquel son mariage, étant scandaleux dans le principe, avait été légitimé ; que, depuis ce temps, ledit sieur Reux avait constamment rempli tous les devoirs d'un bon chrétien, que le curé de ladite commune a témoigné le plus grand désir de le voir autoriser et qu'en conséquence l'observation susdite ne devait pas empêcher que le comité le reconnût pour instituteur.*

Dans sa séance du 8 août 1818 le Comité reçoit diverses communications ; un procès-verbal de la séance de la commission de l'instruction publique du 3 juillet précédent contenant divers règlements pour les époques et la régularisation des séances, soit ordinaires, soit extraordinaires, des comités cantonaux ; une lettre de l'inspecteur de l'académie demandant qu'on lui désigne celui des instituteurs du canton *qui mérite d'obtenir l'honorable distinction d'une médaille accordée par Sa Majesté à ceux des instituteurs qui se distinguent par leurs bonnes mœurs et la bonne tenue de leurs écoles.*

A la première communication, le Comité tout en protestant de son zèle, répond que, vu le petit nombre d'écoles

existant dans le canton, il ne lui paraît pas nécessaire de se réunir tous les mois; il décide qu'il se réunira tous les trois mois; ce jour même le registre n'est signé que de trois noms. Il a été difficile en tous les temps d'obtenir de réunions de ce genre l'assiduité soutenue et réglée.

A la seconde communication le Comité fait une réponse pleine d'un tact et d'une mesure qu'on pourrait donner en exemple... Il juge qu'*aucun des instituteurs du canton ne leur semble offrir une supériorité assez marquée pour être proposé comme ayant mérité l'honorable distinction offerte par Sa Majesté. Si toutefois il doit y avoir une médaille distribuée dans chaque canton, il propose M. Savineau comme celui du canton qui le mérite et charge M. le Président de le désigner à M. le Recteur.*

Je lis plus loin (séance du 9 janvier 1819) une réponse empreinte du même esprit. Le Comité a été prié de présenter les instituteurs du canton *qui par de longs services, un âge avancé, des besoins pressants et surtout par le zèle qu'ils auraient apporté à la bonne tenue et au perfectionnement de leur école et par les progrès de leurs élèves, seraient jugés dignes de participer aux secours d'encouragement décernés par le conseil royal d'instruction publique: il croit*, dit-il, *devoir à la justice et à la vérité de déclarer que les écoles en général sont bien tenues, qu'il n'y a aucun reproche à faire aux instituteurs du canton, mais que cependant il ne juge pas devoir proposer aucun d'eux pour participer aux secours offerts, afin de ne pas priver de ces mêmes secours d'autres maîtres qui à des besoins plus pressants réuniraient des titres plus fondés.* — On n'a pas toujours fait preuve depuis, dans des circonstances analogues, du même esprit d'équité et de réserve délicate.

En 1819, séance du 9 juillet, le Comité est prévenu qu'une décision de Son Exc. le Ministre de l'Intérieur assujettit les écoles de filles et les institutrices à la surveillance des comités cantonaux et que les dispositions de l'ordonnance royale du 29 février 1816 sont applicables aux écoles de filles comme à celles de garçons. Il va donc falloir faire pour les institutrices ce qui a été fait pour les instituteurs ; mais cette fois les choses traînent en longueur ; le zèle des comités s'est-il attiédi ? ne serait-ce pas plutôt qu'ils sentent qu'il n'y a pas même intérêt politique, religieux et social (le mot est en ce sens dans les procès-verbaux) ? Une année nouvelle commence, 1820 ; le Préfet est obligé de rappeler par une circulaire nouvelle du 4 janvier sa circulaire du 1er juillet précédent. Il se plaint qu'un très petit nombre d'institutrices ont été présentées au jury d'examen pour obtenir le brevet de capacité et l'autorisation d'enseigner et fixe à cet effet le 15 de ce mois pour dernier délai. Le Comité se décide à aborder la question (séance du 6 février 1820), il entend d'abord les renseignements qui ont été recueillis : de ces renseignements il résulte qu'il y avait alors à Chinon quatre institutrices ; il n'en est point signalé d'autres pour le reste du canton. Deux de ces institutrices, aux termes du rapport, tiennent des pensionnats où les demoiselles reçoivent une éducation très soignée, deux ont des écoles pour les filles de la classe du peuple : trois autres personnes, nommément désignées, deux veuves et une demoiselle, sont mises hors de cause comme gardiennes d'enfants, les surveillants n'ayant trouvé chez elles que des enfants de trois à six ans. En ce qui concerne les institutrices, le Comité, *considérant qu'elles exercent la profession de l'enseignement dans cette ville depuis plusieurs années avec l'autorisation de l'administra-*

tion municipale; qu'elles ont toutes reçu, il y a trois ans, des règlements rédigés par M. le maire et approuvés par MM. les curés de Chinon; qu'elles se sont toujours conformées avec exactitude à ces règlements et qu'on est généralement satisfait de la bonne tenue de ces écoles; que ces maîtresses se trouvent dans l'impossibilité de faire le voyage de Tours pour paraître devant le jury d'instruction, celles qui tiennent des pensionnats ne pouvant se faire remplacer auprès de leurs pensionnaires, et les deux autres maîtresses étant âgées et trop pauvres pour faire ce voyage, arrête à l'unanimité: M. le préfet sera supplié de vouloir bien dispenser..... On devine le reste; ces messieurs du Comité ont plaidé de leur mieux la cause de leurs institutrices; ils l'ont plaidée par sympathie pour leurs personnes; mais peu s'en faut qu'il ne s'y mêle une question de principe des plus délicates: le maire a autorisé; MM. les curés ont approuvé, n'est-ce point assez? Que veut de plus le représentant de l'État? Eux, bourgeois de Chinon, sont bien près de trouver ses prétentions exagérées. C'est le vieil esprit municipal qui estime que l'instruction est avant tout l'affaire de la commune et que le pouvoir central n'a pas tant à y voir. Le tout se termine sur le ton de la supplique, comme il convenait à de bons et fidèles sujets de Sa Majesté. La dernière phrase mérite d'être citée: *au surplus le comité se flatte que M. le préfet aura pour un sexe naturellement faible et timide la même indulgence que l'académie a manifestée envers les instituteurs en leur nommant des examinateurs plus rapprochés d'eux, dans chaque chef-lieu d'arrondissement.* M. le préfet s'est-il laissé toucher par ces considérations? A-t-il tenu bon et s'est-il montré inflexible? Le champ est ouvert aux conjectures. Je n'ai trouvé nulle trace de la décision prise.

Le Comité, dans une de ses dernières séances, avait désigné la commune de Beaumont comme *susceptible avec les communes environnantes d'alimenter une école :* un instituteur offre de s'établir à Beaumont, séance du 11 mai 1820; celui-ci a beaucoup voyagé ; il a passé par les académies d'Orléans, d'Angers et de Bourges; il apporte de nombreux certificats; le Comité n'est pas tout à fait rassuré sur l'authenticité de ces pièces; il charge son secrétaire de se renseigner ; toutefois en attendant et sur *les présomptions favorables*, il dit que ledit Geffrier *pourra exercer avec l'agrément de MM. les Curé et Maire de Beaumont les fonctions d'instituteur; et que, comme la saison actuelle ne lui permettra pas de réunir un nombre suffisant d'écoliers, M. le Maire sera invité à obtenir de M. le Préfet l'autorisation de prendre sur les fonds communaux de quoi lui procurer des moyens de subsistance.*

Ce dernier mot et aussi ce qui précède me font passer devant les yeux l'image de la cigale du poète. Je vois le malheureux arrivant à Beaumont à bout de ressources, exténué, mourant de faim, demandant de quoi subsister jusqu'à la saison nouvelle, c'est-à-dire, pour lui, l'hiver qui ramènera les enfants à l'école.

Je tourne quelques feuillets du registre et je lis : *Présentation d'un instituteur pour Beaumont.* Un an à peine s'est écoulé : qu'est-il advenu du sieur Geffrier? Est-ce qu'après renseignements les présomptions favorables se sont évanouies ? Est-ce que lui-même a repris sa vie errante? Cette fois le Comité a devant lui un homme connu; le candidat a longtemps résidé à Chinon; il est depuis six mois chantre à Beaumont; il demande à y devenir instituteur, il cumulera sans aucun doute; il a passé son examen devant *M. le Principal du collège, examinateur nommé à*

cet effet pour l'arrondissement; tous les certificats s'accordent à rendre bon témoignage *de ses principes religieux et politiques et constatent qu'il a constamment tenu une bonne conduite.*

Le Comité arrête *que le sieur Ferrand sera présenté à M. le Recteur de l'Académie d'Orléans à l'effet d'obtenir le diplôme d'instituteur primaire au 3e degré et l'autorisation nécessaire pour exercer cette susdite fonction dans les communes de Beaumont et d'Avoine, lesquelles par leur rapprochement offrent toute facilité à la réunion des enfants des deux paroisses.*

Cette école nouvelle est le seul gain que nous ayons à constater pendant la période qui nous occupe. Je ne puis parler de Lerné. l'instituteur que nous avons vu s'y installer ne faisait que remplacer, on se le rappelle, un instituteur qui déjà depuis quelque temps, y exerçait et qu'on écartait.

Et cependant l'administration ne cesse de stimuler le Comité; celui-ci écrit aux curés et aux maires des communes, mais en vain; il se décourage; il expose en 1820 que « dans la plupart des communes les travaux de la campagne auxquels les enfants sont employés dès le bas âge pendant les trois quarts de l'année, joints au peu d'importance que les parents attachent à l'instruction de leurs enfants pour la lecture et l'écriture, sont un obstacle insurmontable à l'existence d'écoles réglées; les maîtres qui hasarderaient de s'y établir, s'y trouvant sans emploi pendant environ 9 mois, seraient pendant ce temps sans moyens d'existence; que les conseils municipaux refusent d'allouer aucune espèce de traitement pour un instituteur; qu'au reste ces communes ne sont pas dépourvues de toute espèce d'instruction, vu qu'il est peu de villages un peu

considérables dans chaque commune, où un paysan, sachant lire et écrire, ne rassemble quelques enfants de son voisinage pour les enseigner ; que ces personnes, peu capables peut-être de bien enseigner pour la plupart, étant des domiciliés connus dans le pays, offrent au curé et aux parents des garanties plus rassurantes sous le rapport des mœurs et des principes religieux, que ces instituteurs de profession que le défaut de ressources oblige de passer d'une commune à l'autre et de vivre dans une espèce de vagabondage continuel ; qu'il ne paraît ni nécessaire ni convenable de solliciter des brevets de capacité et des autorisations pour cinq ou six ou même un plus grand nombre de paysans dans chacune de ces communes, qui ne réunissent peut-être pas en particulier plus de cinq ou six enfants ; qu'au reste le Comité a déjà proposé cette difficulté à l'Académie sans recevoir de décision. »

Le Comité se trompe ; l'Académie avait répondu ; elle répondait toutes les fois qu'elle pressait de poursuivre les écoles qu'elle appelait clandestines, celles précisément qui étaient tenues par des maîtres non reconnus, non autorisés, sans titres, semblants d'école qui faisaient tort à l'école véritable, l'empêchaient de se développer ou de naître.

En 1821, nouvelle demande d'informations adressée au Comité par l'administration ; nouvelle réponse du Comité encore plus découragée : il constate que les communes rurales de ce canton, n'ont offert jusqu'ici *aucun résultat satisfaisant sous le rapport de l'instruction* ; il parle de son *zèle et des obstacles qui l'ont fait échouer*; il énumère ces obstacles. Je transcris intégralement ce long passage ; ce sera ma dernière citation.

« Ces obstacles sont du côté des localités dans quelques-

unes des communes, la trop petite population des bourgs et la dissémination des autres habitations sur un territoire trop étendu pour que les enfants puissent commodément se réunir; et, dans toutes, la nécessité des travaux de la campagne qui, enlevant aux maîtres leurs écoliers pendant six ou huit mois de l'année, laissent ces premiers sans pain pendant le même temps. D'un autre côté, des obstacles moraux paralysent également le zèle du Comité. Ces obstacles sont : l'insouciance absolue des habitants de la campagne qui ne veulent ni ne savent apprécier le bienfait de l'instruction pour leurs enfants et, la répugnance qu'ont les maires et les curés de campagne à promouvoir ou favoriser l'établissement des écoles dans leurs communes, parce qu'une expérience trop constante leur a appris que presque tous les individus qui se livrent à la fonction d'instituteur dans les campagnes sont des aventuriers que la fainéantise et l'inconduite ont forcés d'abandonner leur profession antérieure, leur famille et leur pays. Du reste, la cessation forcée des écoles de campagne pendant la saison des travaux paraît au Comité un obstacle insurmontable à l'établissement d'écoles réglées dans les communes rurales, aucun instituteur doué de quelque capacité et de bonnes mœurs ne voulant courir les risques d'être six mois de l'année sans travail et sans moyens de subsistance. Le Comité ne voit que deux moyens d'obvier à cet inconvénient, ce serait ou de choisir dans chaque commune un instituteur parmi les domiciliés de la commune qui aurait, dans son industrie et dans son travail, d'autres ressources, ou une dotation faite par les communes aux instituteurs pour les mettre à l'abri de l'indigence. La connaissance qu'ont les membres du Comité de l'état de nos campagnes leur fait juger qu'aucun des domiciliés qui en auraient la

capacité et les autres qualités ne consentiraient à se vouer aux fonctions d'instituteur. Quant à la dotation à faire par les communes, les moyens à employer pour l'obtenir semblent beaucoup plus de la compétence de l'autorité administrative que de celle des comités cantonaux. »

Voilà qui est bien conclu ; à l'administration qui fait du zèle à bon compte en poussant les autres en avant, le Comité répond : à vous d'agir. En cela il montrait non seulement de l'esprit. mais un grand sens. Pour avoir des instituteurs, il fallait leur assurer les moyens de vivre ; il fallait faire un traitement: qui payerait ce traitement ? les familles, la commune, le département, l'État ? il y avait un compte à établir. Mais en somme, le problème était posé; on sait qu'il ne fut pas tout de suite résolu. La question du développement de l'instruction primaire était d'abord une question de finances. Du reste le procès-verbal que je viens de citer est le dernier de quelque importance; après cette déclaration si judicieuse et si nette, qu'aurait pu faire de long temps le Comité, si ce n'est de se répéter?

Des pages qu'il nous a laissées et que nous avons parcourues ensemble, se dégage une vue assez précise, ce me semble, de la situation de l'instruction primaire telle que l'Empire la léguait à la Restauration. Résumons-la en quelques mots. D'instituteurs, il y en avait encore dans les villes, peu ou point dans les campagnes ; dans les villes ils avaient, ils gardaient des élèves, ils pouvaient vivre ; dans les campagnes les élèves leur manquaient pendant une grande partie de l'année; d'autre part, point de logement, point de traitement ; ils vivaient misérablement ou ne pouvaient vivre. Comme il arrive quand une profes-

sion est peu avantageuse, elle était peu recherchée ; ceux-là seulement la prenaient à qui les autres étaient fermées : les déclassés y abondaient ; le discrédit rejaillissait sur tous ; l'opinion publique était à leur égard méfiante, hostile : pour le prouver, je n'aurais qu'à rappeler certains passages déjà cités ; mais ils ont dû frapper par leur dureté même. On s'adressait de préférence à ces hommes du pays, qui, les travaux des champs terminés, prenant leurs quartiers d'hiver, s'improvisaient maîtres, *gens bien peu capables*, comme le reconnaissait le Comité ; on était plus sûr de leur moralité ; puis ils étaient plus proches, chaque groupe d'habitations ayant en quelque sorte le sien, et, comme ils avaient d'autres ressources et que ce n'était pour eux qu'un surcroît de gain, ils se contentaient d'une rétribution plus légère ; ils apprenaient ce qu'ils savaient, peu de chose, lire, écrire ; on ne voit même pas qu'il soit question de compter ; encore écrire, n'était-ce souvent que signer son nom, le dessiner. Aussi, pour juger de l'instruction en ce temps, ne faut-il faire, à mon avis, que peu de fond sur le nombre des gens qui savaient signer ; c'était une science fort recherchée ; réduite à ce que j'ai dit, elle prouve peu.

La Restauration, dès son avènement, témoigne de son intérêt pour l'instruction primaire ; elle veut la répandre, en *assurer le bienfait aux communes qui en sont privées* (ce sont les expressions du président du Comité de Chinon dans sa première séance) ; elle veut plus d'écoles et des écoles sérieuses, vraiment dignes de ce nom ; elle encourage le personnel, elle lui distribue, on se le rappelle, des médailles, des encouragements pécuniaires ; elle tâche de l'épurer, de le relever ; elle lui demande des titres de capacité ; à qui n'en a pas elle impose une sorte d'examen sur place, au chef-lieu d'arrondis-

sement : si peu sévère que soit cet examen, c'est déjà quelque chose, une garantie. Mais elle ne demande pas seulement à celui qui veut enseigner un titre de capacité, ce qui est fort légitime ; elle lui demande aussi des certificats l'assurant de ses principes politiques et religieux, elle s'enquiert de ce qu'il pense et de ce qu'il croit ; elle exige la preuve qu'il pense et croit comme elle-même pense et croit ; elle touche aux choses du for intérieur ; elle froisse, elle blesse les consciences ; par là elle prépare sa ruine ; elle l'amène. Pendant longtemps la Restauration pour le gros de la nation sera le régime des billets de confession ; ceci a masqué tout le reste. L'intolérance, en quelque sens d'ailleurs qu'elle s'exerce, est la pire des tyrannies ; en France elle n'a point de chance de durer. « Il y a une chose, dit M. Bersot (*Morale et politique*, page 3) que la France, qui tolère bien des choses, ne tolérera jamais, c'est l'intolérance. »

Reportons maintenant nos regards vers le temps présent. L'instituteur n'arrive plus dans une commune en suspect, en vagabond (ce mot est dans les procès-verbaux du Comité) ; il est connu, il a son histoire dans le département ; s'il n'est pas connu, il est couvert par l'administration qui l'a nommé, choisi ; il trouve, en arrivant, son habitation, souvent l'une des plus confortables du village, un jardin ; il a son traitement assuré qui lui est payé exactement par douzièmes, que la fréquentation persiste ou non ; du reste, le sentiment public lui est généralement favorable ; il est protégé contre les concurrences irrégulières ; il ne tient qu'à lui de se faire une situation des plus honorables et d'ordinaire il se la fait.

Considérons particulièrement le canton de Chinon. On y

comptait alors dix écoles ; on en compte aujourd'hui 26 (20 publiques, 6 libres). Sur ces 10 écoles, il y en avait six de garçons, quatre de filles ; il y en a aujourd'hui onze de garçons, treize de filles (dont six sont libres), et deux mixtes. Aux onze directeurs d'écoles de garçons, il faut ajouter 6 adjoints ; aux 13 directrices d'écoles de filles, 20 adjointes : total du personnel actuellement enseignant, 53 maîtres ou maîtresses. Sur les treize communes du canton, il y en avait autrefois 4 seulement qui eussent des écoles, la ville de Chinon en possédant 7 pour sa part ; aujourd'hui toutes les communes (sauf une, celle de Couziers, 171 habitants) ont des écoles ; dix communes ont au moins une école de garçons et une école de filles. Ainsi toutes les assertions pessimistes que nous avons lues, ont été mises en défaut ; les obstacles que les hommes de 1816 déclarent de très bonne foi *insurmontables*, ont été surmontés.

Tout cela sans doute ne s'est pas fait sans peine ; mais enfin tout cela s'est fait. Les populations rurales ont souvent résisté ; elles résistaient surtout par crainte de la dépense : l'école une fois bâtie, elles y envoyaient leurs enfants. 1,620 enfants, dans le cours de l'année dernière, sont entrés dans les écoles du canton ; bien peu sont restés dehors ; eh bien ! nous voulons les avoir tous ; nous voulons les retenir le plus longtemps possible. L'opinion publique est sympathique à nos efforts ; elle-même nous pousse. Que nous sommes loin de ceux qui, comme nous l'avons vu, écrivaient qu'ils étaient *flattés de n'avoir point d'écoles chez eux*, que c'est l'ignorance qui conserve *les bonnes mœurs et la tranquillité!* S'il en est qui pensent encore ainsi, combien peu oseraient l'écrire, ou le dire, du moins tout haut ! A l'avance ils se sentiraient condamnés.

Quand on a rapproché, ainsi que nous venons de le faire, ce qu'était l'instruction primaire en 1816, ce qu'elle est en 1881, on reste profondément frappé des changements intervenus entre ces deux dates dans l'ordre des idées comme dans celui des faits, et, voyant les progrès accomplis, on se prend à considérer d'un œil plus tranquille et plus confiant ceux qu'il reste à accomplir

E. ANTHOINE,
Inspecteur général de l'enseignement public.

LE TROISIÈME CONGRÈS DE GÉOGRAPHIE

TENU A VENISE EN SEPTEMBRE 1881

Il y a une douzaine d'années, des savants belges avaient pensé à réunir les géographes en un congrès international. La pensée était bonne et il semblait naturel qu'elle naquît en Belgique, la terre classique des congrès, qui, par sa situation géographique et sa neutralité politique se trouve dans une condition favorable pour donner l'hospitalité à des assemblées scientifiques. Les événements de 1870 arrêtèrent pendant une année l'exécution de cette pensée qui datait de l'année 1868 ou 1869. Cependant le congrès eut lieu après la tourmente, en 1871, à Anvers; les organisateurs y avaient joint une exposition cartographique qui, bien que peu importante, a eu le mérite de servir d'exemple aux expositions qui l'ont suivie.

La Société de géographie de Paris, à l'instigation de son président, l'amiral La Roncière le Noury, songea à continuer l'œuvre fondée par la Belgique. Elle s'entendit avec les organisateurs du congrès d'Anvers et, en 1875, elle ouvrit le second congrès des sciences géographiques au palais des Tuileries dont la galerie du quai, à peine relevée des ruines de 1871, s'ouvrait pour la première fois au public. Beaucoup d'étrangers revinrent alors à Paris, pour la première fois depuis la proclamation de la république, et purent admirer la rapidité avec laquelle la ville avait déjà réparé en grande partie les désastres des deux sièges de 1870 et de 1871. Les séances du congrès

furent animées. L'exposition, qui occupait un vaste espace non seulement dans la galerie du quai et dans le pavillon de Flore, mais dans une longue suite de bâtiments provisoires construits pour cet objet sur la terrasse du bord de l'eau, fut brillante, et contribua beaucoup au succès du second congrès: jamais les géographes n'avaient eu l'occasion de voir réunies en un même local et étalées sous les yeux une aussi riche collection de cartes, d'instruments et d'œuvres diverses relevant de la science qu'ils cultivent.

Le succès du congrès de Paris a déterminé l'Italie à recueillir à son tour cet héritage scientifique ; la Société de géographie de Rome s'est proposée, il y a deux ans, pour organiser un troisième congrès. Son président, le prince de Teno, et son secrétaire général, M. della Vedova, se sont entendus avec le bureau du congrès de Paris ; Venise, que sa position géographique et son climat rendaient préférable aux villes de l'Italie centrale et méridionale, fut le lieu choisi et le mois de septembre 1881 fut l'époque déterminée.

Le troisième congrès international de géographie s'est tenu en effet à Venise du 15 au 22 septembre 1881. L'organisation rappelait à peu près celle de Paris. Il y avait huit sections: topographie, météorologie et géologie, hydrographie, ethnographie, géographie historique, géographie économique et statistique, pédagogie, voyages, qui siégeaient séparément dans les salles de la Bourse, et tenaient d'ordinaire leurs séances le matin. Quatre séances générales, sans compter les deux séances solennelles d'ouverture et de clôture, ont eu lieu l'après-midi, au palais des Doges, dans la salle du Sénat. Le travail des sections n'avait pas été en général préparé par des études préli-

minaires, comme à Paris, et, par suite, les discussions n'ont pas toujours eu la précision désirable.

La section de pédagogie, dont je me serais plu particulièrement à rendre compte ici, quoique les occupations du jury et l'obligation de prendre part aux débats de la section économique ne m'aient pas permis de la suivre de près comme je l'aurais désiré, a été une de celles auxquelles peut s'adresser ce reproche.

Celle de topographie s'est occupée, entre autres choses, de l'unité du méridien, c'est-à-dire d'une entente commune de tous les peuples pour l'adoption du même premier méridien. C'est là assurément une question à débattre dans un congrès et ce n'est pas la première fois qu'elle est posée. Le difficile est de trouver et surtout de faire accepter par tous une solution. Chaque peuple tient à son méridien, les Français à celui de l'observatoire de Paris qui marque le 0 degré sur les cartes françaises et sur celles de quelques pays voisins, l'Angleterre au méridien de l'observatoire de Greenwich qui est à 2° 20′ 14″ à l'ouest du méridien de Paris, etc. ; chacun accepterait très volontiers que les autres adoptassent le sien, mais ne consentirait pas à abandonner le sien pour un autre. Il faut patienter, sans trop espérer le succès et sans trop grossir par l'imagination l'inconvénient d'avoir plusieurs méridiens. En attendant, je conseille aux cartographes français de se servir toujours du méridien de Paris et de placer, comme quelques-uns le font déjà, dans le cadre, à côté des numéros de degrés partant du 0 de Paris, la notation du méridien particulier du pays que la carte représente.

La section d'hydrographie s'est préoccupée aussi d'une mesure commune, en demandant qu'on fixât d'une manière précise le 0 des altitudes, c'est-à-dire le niveau moyen de

la mer. Ce niveau n'est pas encore parfaitement déterminé et il n'est pas tout à fait le même quand on le prend sur tel rivage de l'Océan ou sur un rivage de la Méditerranée. Il est possible que l'entente commune sur ce point, quoiqu'elle ne se heurte pas aux mêmes obstacles que celle du méridien, ne soit pas non plus prochaine, parce que les études du niveau des mers ne paraissent pas encore suffisamment approfondies. Cependant il y a un travail tout national que nous avons intérêt à poursuivre et que le gouvernement a entrepris, celui de la détermination de la différence de niveau entre l'Océan et la Méditerranée : car nous sommes riverains de l'un et de l'autre.

La section de géographie commerciale est une de celles qui ont été le plus actives. Un professeur italien, M. Brunialti, avait posé la question des moyens par lesquels la géographie peut servir au développement du commerce, vaste question qui embrassait l'enseignement, les musées, les sociétés et les publications géographiques et qu'on est loin d'avoir épuisée. M. de Lesseps et M. Dru ont fait connaître les résultats obtenus par M. Roudaire dans sa mission des chotts au sujet de laquelle un vœu avait été émis au congrès de Paris. Aujourd'hui le nivellement de cette région est complet, du port de Gabès jusqu'à l'extrémité occidentale du chott Mel-Rhir ; M. Roudaire a donné une pleine confirmation à ses premiers travaux et prouvé qu'il existe bien une vaste région située au-dessous du niveau de la mer, mais séparée de la Méditerranée par deux seuils et par la plaine sablonneuse d'un des chotts. Un des plus intéressants débats de cette section a été dû à M. Bodio, directeur de la statistique générale du royaume d'Italie, qui a remis un travail considérable sur la statistique comparée de l'émigration et de l'immigration

dans les pays civilisés du globe : c'est un travail important qui restera et qu'on consultera avec fruit.

La section des voyages était une de celles qui offraient le plus d'intérêt à la curiosité, parce qu'elle réunissait plusieurs des voyageurs les plus connus par de récentes explorations. L'Angleterre était représentée par Cameron et Burton qui ont, l'un traversé l'Afrique australe, l'autre découvert, avec Speke, le lac Tanganiyka ; l'Allemagne par Nachtigal et Schweinfurth qui ont exploré la partie orientale du Soudan et du Sahara ; le Portugal par Serpa Pinto qui a traversé l'Afrique, de l'Angola à la colonie du Cap ; la France par d'Abbadie, qui a fait la topographie d'une partie de l'Abyssinie, par Revoil, Soleillet qui ont visité, l'un la pointe orientale de l'Afrique, l'autre le Sahara et le Niger, par Crevaux qui a fait connaître plusieurs des cours d'eau, inexplorés jusqu'ici, du grand bassin de l'Amazone ; l'Italie par Mazzari, le survivant de l'expédition de Matteucci avec lequel il avait traversé toute l'Afrique, de l'Égypte à la côte de Guinée, par le Soudan.

Les voyageurs d'Afrique se trouvaient en majorité. L'Afrique est aujourd'hui le pays qui passionne le plus les explorateurs. Quoique, depuis le commencement du XIX[e] siècle, nous ayons refait en grande partie la carte de cette vaste contrée dont la critique sévère des géographes du XVIII[e] siècle avait laissé presque tout l'intérieur en blanc et qu'il n'y ait plus place aujourd'hui pour une découverte aussi considérable que celle qui a honoré le nom de Stanley, elle offre encore un champ immense à l'exploration.

Ce que des voyageurs peuvent faire de plus utile et de plus agréable pour leur auditoire, c'est de raconter ce qu'ils ont vu ; aussi les a-t-on toujours écoutés avec

plaisir lorsqu'en séance générale, ils ont parlé de leurs voyages. Dans la section ils ont, trop longuement peut-être, discuté la question de savoir s'il convient de voyager seul ou de voyager en groupe. Pour notre part, nous pensons qu'un congrès ne saurait prescrire à cet égard aucune règle utile. Il est certain qu'un corps d'armée n'est pas propre à des entreprises d'exploration : ce n'est pas évidemment sur ce point que peut porter un débat. Mais tel voyageur se tirera d'embarras plus facilement seul ; tels autres, au contraire, s'ils savent vivre en bonne intelligence, se soutiendront dans la mauvaise fortune et se compléteront dans l'étude du pays par la diversité de leurs connaissances : c'est affaire de caractères et de circonstances.

Les discussions des sections ont sans doute un grand intérêt pour la science ; mais elles ne sont pas le seul profit qu'elle recueille d'un congrès.

Les débats fussent-ils médiocrement instructifs, faute d'ordre ou de préparation, le congrès n'a pas moins l'avantage de rapprocher des hommes de nationalité différente, qui s'occupent des mêmes études et dont beaucoup se connaissent de réputation sans s'être jamais vus. Ils trouvent là l'occasion d'échanger leurs idées et souvent ils nouent des relations qui durent ensuite et qui profitent à leur science. Le contact des savants entre eux m'a toujours paru un des profits les plus certains que procurent ces réunions.

Ce contact n'a pas manqué au troisième congrès qui avait attiré un très grand nombre de personnes. Le charme particulier de Venise, cette ville unique au monde, avait sans doute contribué à y attirer les étrangers ; les fêtes qui ont été données par la municipalité et l'hospitalité

gracieuse qui les a accueillis leur ont assurément rendu le séjour agréable et ont leur part dans le mérite du succès.

Ce qui n'a pas moins assuré ce succès et servi à l'instruction des géographes, c'est l'exposition qui, à Venise, comme à Paris et à Anvers, accompagnait le congrès. Nous en parlerons dans un prochain article.

E. Levasseur,
Membre de l'Institut.

COURS D'INSTRUCTION MORALE ET CIVIQUE

I. — Introduction.

SOMMAIRE. — Division du cours — Rôle de la psychologie, spécialement dans ses rapports avec l'éducation — Morale; son utilité, son indépendance relative vis-à-vis des religions — solidité de ses fondements — notre dépendance vis-à-vis d'elle — Divisions de la morale — L'instruction civique: pourquoi elle convient à la femme — L'ancien principe d'autorité et le nouveau principe de liberté — Rôle de la femme dans la société moderne. Le brevet supérieur et le certificat de civisme.

MESDEMOISELLES,

Le Conseil supérieur et le Ministre de l'Instruction publique ont, dans leur dernière réforme, modifié sérieusement le caractère du brevet supérieur d'instruction primaire; ils ont décidé que celle des compositions écrites qui dure trois heures et qui ne pouvait porter jusqu'ici que sur un point de littérature, d'histoire ou de géographie pourrait maintenant être donnée sur un sujet d'*instruction morale et civique*.

Conformément à ce principe, on a élaboré un programme; et comme le brevet supérieur est en quelque sorte la sanction des études dans les écoles normales, études qui durent trois ans, le programme est assez étendu. La nécessité s'imposera cependant dans bien des cas particuliers, et spécialement dans les cours publics de beaucoup de villes, d'en parcourir tout le cycle en une seule année scolaire. — Après tout, ceux mêmes qui l'ont composé n'ont pas cru cette hâte impossible, puisque, promulguant le programme en 1881, ils ont averti les candidats de l'avoir préparé dès 1882.

Conçues pour se répartir sur trois années, les études que ce programme prescrit sont divisées en trois branches, distribuées sous trois chefs principaux, que je nomme

dans leur ordre successif: une partie de psychologie élémentaire — une partie de morale — enfin une partie d'instruction civique.

I

Qu'est-ce d'abord que la *psychologie*? Interrogeons l'étymologie de ce terme, nouveau pour vous, d'aspect un peu étrange peut-être. Nous y reconnaissons, à première vue, une terminaison que nous avons déjà rencontrée dans un grand nombre d'autres mots français : géologie, cosmologie, minéralogie, ornithologie, etc., et qui signifie en grec quelque chose comme *science*. Quant à la première partie du mot psychologie, celle qui lui est spéciale et qui lui donne par conséquent sa signification propre, elle vient également du grec, d'un mot que vous reconnaîtrez sous sa forme française de Psyché, et qui veut dire âme. La touchante histoire de Psyché qui, après les épreuves qu'elle s'attire par sa faute, finit par remonter au ciel, grâce aux vertus de l'Amour, son époux, cette histoire eat le symbole de celle de l'âme qui, précipitée ici-bas par le péché, doit revoir un jour le séjour céleste si elle a pleuré, prié et aimé en cette vie (1). En somme, qui dit psychologie dit : science de l'âme.

Ce serait une science bien haute et bien ardue à vous présenter que celle de l'âme (à supposer même que ce fût une science), si on voulait soulever devant vous les grands problèmes qui se posent à propos d'elle, ceux de son origine, de sa nature, de sa fin et de sa destinée possible dans un

(1) Ce mythe a inspiré, dans la seule littérature française, un roman de La Fontaine, un drame lyrique dû à la collaboration de Molière et de Corneille, et un épisode du poème de Lamartine sur la *Mort de Socrate*.

monde futur. Toutes ces questions sont réservées à une autre étude philosophique, qui n'a pas du tout sa place ici et qu'on appelle la *métaphysique ;* et quant aux opinions que vous en devez avoir, la plupart d'entre vous s'en sont rapportées sans doute jusqu'ici plus à la foi qu'à la raison. Ce n'est pas affaire à moi. C'est qu'il y a une autre façon beaucoup plus modeste de comprendre la psychologie ou science de l'âme : elle consiste à faire simplement la description, l'histoire naturelle, la science de l'*esprit*, tel que nous le sentons chez nous, tel que nous le voyons chez les autres.

Voilà en effet une chose que vous savez toutes : c'est que vous avez un esprit. Vous vous êtes jusqu'ici servies naïvement, spontanément de votre esprit ; mais je ne vous offenserai pas en disant que vous avez encore peu ou point songé à en analyser les diverses facultés, les divers éléments. Tant bien que mal, vous les connaissez. Toutes, vous parlez de vos émotions, de vos sentiments, de vos idées. Vous faites de la psychologie sans le savoir, comme M. Jourdain faisait de la prose. Quand vous aurez suivi mon cours, vous ferez de la psychologie, et vous saurez que vous en faites.

Mais, me direz-vous, à quoi bon cela ? Vous ne nous promettez pas de nous apprendre grand'chose. M. Jourdain ne fut pas meilleur écrivain, quand il sut qu'il faisait de la prose; et vous nous annoncez une exposition de professeur sur des choses dont la première femme venue, avec sa finesse naturelle, est peut-être mieux instruite que vous. Cela est bien possible, et je n'y contredis pas. Peut-être la plus fine aura-t-elle cependant avantage à suivre mes leçons. Non, il n'est jamais inutile de prendre une connaissance théorique des choses dont on n'a encore

que des notions pratiques, de se faire une science où on n'avait qu'une routine. Sans doute la théorie ne donne pas d'esprit aux sots ; et si vous n'aviez déjà quelque connaissance pratique des choses dont on vous parle, toute la théorie du monde n'y ferait rien : ce serait lettre morte, phrases vides et dépourvues de sens, paroles sans portée et sans fruit pour vous. Mais il ne sera pas plus oiseux de vous entretenir des facultés et des fonctions de l'esprit, qui vaut bien le corps, qu'il ne l'est de vous donner des notions détaillées et précises sur le corps lui-même. L'esprit aussi a des organes multiples et compliqués, et vous aurez plus d'une découverte à faire dans ce que vous croyez le mieux connaître, en vous-mêmes. Vous verrez plus clair dans une foule d'impressions qui, jusqu'ici, restaient en vous confuses et inintelligibles. Vous apprendrez à distinguer nettement vos qualités prépondérantes; c'est probablement ce que vous découvrirez avec le plus de facilité. Je croirais vous avoir fait faire de bien plus grands progrès en psychologie, si quelque jour vous aperceviez en vous un défaut, une lacune, une imperfection. Je m'en rapporte à vous pour découvrir du moins et appeler par leur nom les imperfections des autres. Et voyez quels excellents résultats vous pouvez tirer de la psychologie, indépendamment de l'exercice intellectuel, toujours sain et fortifiant, qu'elle entraîne. Vous faites votre examen de conscience; vous dressez l'inventaire de votre esprit; suivant la grande parole des anciens, vous apprenez à vous connaître vous-mêmes. Fortes de cette connaissance, vous excitez en vous les ressorts les plus paresseux, vous cultivez habilement vos meilleures aptitudes. La psychologie vous aide à dégager peut-être ainsi votre vocation, assurément à diriger vos propres tendances et vos goûts.

avec une entente d'autant plus éclairée que vous apercevez mieux la dépendance réciproque et les actions mutuelles des différentes facultés entre elles.

Voulez-vous me permettre une comparaison? Il y aura entre vous, telles que vous êtes, et ce que vous serez, quand vous aurez fait votre psychologie, la même différence qu'entre un musicien qui joue du piano, sans principes, et celui qui, au contraire, sait jouer, connaît à fond son instrument, juge à l'occasion pourquoi une corde sonne faux et peut même démonter tout pour remplacer un organe brisé ou absent. Jusqu'ici, l'expérience et l'instinct, qui sont d'ailleurs les premiers des maîtres, vous ont appris à faire vibrer plus ou moins habilement les cordes de votre esprit; je voudrais que la psychologie vous donnât ce qui ne saurait d'ailleurs mieux convenir qu'à la délicatesse féminine, ce que vous me laisserez appeler un fin *doigté* sur ce clavier moral de l'esprit et du cœur.

Quand vous saurez mieux, vous deviendrez meilleures. Rien n'est plus impitoyable que l'ignorance; rien ne prédispose plus à l'indulgence et à une douce sympathie que la science bien entendue. Quand vous saurez dire par suite de quelle infirmité d'esprit votre prochain est affligé des défauts dont il vous fait vous-mêmes souffrir — et qui n'a les siens? — il n'en faudra pas davantage pour que vous soyez déjà plus disposées à lui pardonner. Si vous vous habituez à reconnaître qu'il y a des lois pour les phénomènes moraux comme pour les phénomènes physiques, vous serez moins exposées à vous en irriter; et vous songerez plutôt à modifier les caractères par une action habile qu'à vous emporter contre les actes. Vous aurez tiré grand profit de la psychologie, si vous faites mentir, comme je n'en doute pas, le vieux portrait de la femme acariâtre

des anciens fabliaux, si incommode que les maris firent alors passer en proverbe qu'il valait mieux avoir le diable en sa maison, et si vous y gagnez de répondre davantage à l'idéal, que possède chacun de nous, de la femme avisée et tendre à la fois, qui répand la paix sur ceux qui l'entourent.

Et puis, comment voulez-vous enseigner — et après tout, c'est l'hypothèse où il faut nous placer en suivant le programme d'un brevet d'aptitude à l'enseignement — si vous ne savez ce que c'est sont esprits, vous qui êtes appelées à en former? D'où vinrent les imperfections des vieilles méthodes pédagogiques, qu'on est forcé de réformer aujourd'hui si radicalement ? D'une mauvaise psychologie, ou plutôt de l'absence d'une science psychologique. Les anciens pédagogues, quand ils se mettaient à enseigner, oubliaient trop souvent qu'ils avaient été des enfants. Les procédés qui leur paraissaient les meilleurs pour acquérir ou conserver leurs connaissances, ils étaient persuadés qu'ils devaient être aussi les meilleurs pour les petits. Ainsi présentaient-ils à ces pauvres bambins une série de formules abstraites, qu'ils les forçaient d'apprendre par cœur, les élèves se vengeant en n'y comprenant rien. Si ces braves gens avaient fait leur psychologie avec nous, ils auraient su que l'esprit a ses phases, son évolution, sa croissance et qu'il faut lui donner à tout âge la pâture que son tempérament lui permet de s'assimiler.

II

Je passe à la seconde partie du programme, qui concerne la Morale. Ce mot vient du latin; il présente des affinités évidentes avec le mot français: *mœurs*. Nous sommes ici tout de suite en pays de connaissance; nous

devinons aisément que *morale* signifie science des mœurs.

Remarquons en passant que le programme suit un ordre fort logique, auquel nous ne pouvons qu'applaudir. La psychologie nous a appris à nous étudier nous-mêmes, individuellement, isolément. Mais nous vivons dans une famille, dans une société, au milieu de nos semblables. Après donc avoir déterminé notre nature, ou si vous voulez, d'une façon abstraite, la nature humaine, voici que nous sommes appelés à étudier quelle doit être la conduite de l'individu, une fois connu, dans les groupes divers auxquels il appartient nécessairement.

Ici encore, je dois vous prévenir que l'étude théorique de la morale ne rendra probablement pas bonnes les personnes qui ne le seraient pas; ou plutôt, j'aime mieux dire que vous n'avez pas attendu de venir à un cours de morale, pour pratiquer les vertus qu'on vous recommandera. Si vous n'aviez déjà trouvé dans les inspirations de votre cœur, dans vos inclinations naturelles, dans les habitudes de vos familles, dans les exemples qui vous entourent, les mobiles puissants d'une conduite sage et dévouée, ce n'est pas un cours qui ferait de vous de petites saintes. Mais je prétends néanmoins, que ce cours ne sera pas sans profit pour vous.

Il débrouillera la confusion des devoirs auxquels vous avez obéi jusqu'ici indistinctement, sans raisonner. Souvent il se présente dans la vie des carrefours douteux, où l'esprit hésite entre deux devoirs, incertain dans le choix de celui auquel il doit sacrifier l'autre. C'est ce qu'on appelle des cas de conscience. Je ne dis pas qu'un cours de morale vous apprendra d'avance à les résoudre. Mais je dis qu'il ne vous sera pas inutile alors d'avoir exercé votre conscience même; d'avoir arrêté votre attention sur ces idées de dévouement,

de délicatesse, auxquelles on ne saurait trop s'habituer, si l'on ne veut pas qu'il nous en coûte trop d'y obéir; d'avoir remué en un mot toutes ces hautes questions d'affection, d'amour, de sacrifice auxquelles notre bonheur est intéressé et d'où il ne peut se dégager qu'un air fortifiant pour le cœur et la volonté.

Et puis, si j'arrivais à vous présenter la morale comme je rêve de le faire, elle vous apparaîtrait dans sa force singulière, détachée de tous les préjugés, de tous les dogmes, non comme une œuvre de caprice absurde ou d'autorité gênante, mais, elle aussi, comme un code de lois impérieuses à la fois et bienfaisantes. Est-ce à dire que je veuille nier l'influence profonde que les convictions religieuses peuvent exercer sur la moralité, l'achèvement supérieur que certaines âmes éprouvent le besoin de donner aux principes de leur conduite dans de hautes opinions philosophiques ou dans les espérances de la foi? nullement. Ce que je vous appellerai seulement à constater, c'est que dans un même temps et dans un même pays, pour des personnes appartenant à des sectes, à des confessions pourtant différentes, pour celles mêmes qui ne professent aucun culte, il y a un certain ensemble de règles morales qui s'imposent; que toutes, sauf des nuances, professent en somme avec émulation et pratiquent d'un même cœur. Il faut donc convenir que la morale est, dans une certaine mesure, *indépendante*, c'est-à-dire subsiste par elle-même, se soutient et se maintient par sa propre vertu, se fait obéir et respecter par son autorité propre. Sans doute, l'ébranlement des convictions religieuses n'a pas été sans porter, dans quelques cas, un préjudice plus ou moins grave à la moralité des individus. Mais pourquoi cela? n'est-ce pas précisément parce que

l'éducation a toujours présenté jusqu'ici la religion et la morale comme inséparablement liées? Qu'arrivait-il? c'est que celui qui rejetait la première, rejetait la seconde en même temps. Mais combien d'âmes en somme n'ont pas été jusque-là! c'est, Dieu merci! la grande majorité. Vous êtes filles et sœurs; vous avez des pères, des frères; vous appartenez à une société où votre perspicacité s'est déjà assez exercée, pour que vous ayez remarqué même des femmes qui, dans l'indifférence religieuse, jusque dans l'hostilité pour ce qu'on appelle aujourd'hui le cléricalisme, donnent l'exemple des vertus les plus solides et les plus touchantes. . . . .

C'est qu'il y a ce qu'on peut appeler sans périphrase une morale *laïque*. Le terme n'a rien d'irrévérencieux pour aucune religion; il leur réserve à toutes leur rôle, leur place et leur part; il leur laisse le soin d'offrir à leurs fidèles des sanctions spéciales, des conseils, des peines, des récompenses dont nous n'avons pas mission de parler. C'est affaire à la conscience de chacun, à la liberté de conscience, qui est précisément un des articles les plus sacrés de la morale laïque elle-même. Ce qu'il faudrait seulement que vous vissiez bien, c'est que la morale est le principe, non la conséquence de ces sanctions, et que, si elle y a son couronnement, elle a ailleurs son propre principe et sa raison d'être; qu'il peut, qu'il doit y avoir, qu'il y a effectivement moralité, indépendamment des dogmes particuliers.

Si vous vous pénétrez bien de cette vérité, elle vous enseignera précisément une vertu qui n'intéresse pas moins la morale que les autres: je veux parler de la tolérance. Catholiques, protestantes, juives, vous songerez moins à vous suspecter réciproquement pour les opinions religieuses

qui vous divisent, qu'à vous estimer pour les actes moraux qui vous rapprochent. Vous y perdrez aussi l'habitude puérile, et aujourd'hui funeste, de considérer comme des monstres ceux qui, sous le nom de libres-penseurs, se contentent d'obéir à la morale, sans la rattacher à aucun culte. Vous aurez d'autant plus d'admiration pour la morale, d'autant plus de confiance dans ses préceptes et ses commandements que, malgré leur rigueur apparente, elle demeure ainsi vivante et inébranlable dans les âmes, au milieu des ruines de la foi et de l'espérance.

Qu'est-ce que cela vous apprendra? c'est que, si la morale est, dans le sens où je l'ai dit, indépendante, c'est précisément parce que, nous autres, nous dépendons en revanche absolument de la morale. Elle n'est pas à la merci de nos opinions variables et inconsistantes. Il faut qu'elle ait ailleurs ses racines. Elle aussi n'est que le code des lois nécessaires de la nature humaine, inébranlables au même titre que toutes les autres lois naturelles. Elle puise ses principes indestructibles dans notre constitution physique elle-même; dans le caractère obligé de nos relations avec nos semblables, avec toute la création; dans le patrimoine de nos habitudes de famille, de race; dans l'héritage sacré que nous ont laissé nos ancêtres et l'humanité tout entière. Où trouver une base plus solide, une sève plus puissante, des gages d'avenir plus assurés ? Le temps même travaille pour elle. Tout le reste passe. Mais les institutions qui s'effacent, les mœurs qui se transforment sont autant de témoins qui déposent pour la morale, autant d'ouvriers qui s'épuisent continuellement à la réparer, à la rajeunir, à la renouveler. On vous a peut-être dit que la morale s'en va. N'en croyez rien. Elle peut bien avoir à souffrir de la chute de certaines idées auxquelles on l'avait liée ; mais

plus ces idées s'affaiblissent, décroissent sur l'horizon de l'humanité, plus la morale qui s'y tient debout, grandit et semble croître de leur abaissement même. Si toutes les croyances s'effondraient, on entrevoit qu'elle resterait la seule pierre angulaire du salut, le seul terrain commun de ralliement et d'harmonie. Dans la dissidence des opinions et des croyances, dites donc plutôt que le règne de la morale arrive.

III

Comment étudierons-nous la morale ? suivant cette marche toute simple que le programme nous a sagement imposée et qui va du plus simple au plus compliqué, en partant avec l'individu de la psychologie. Nous élargirons de plus en plus le cercle. Nous déterminerons successivement les devoirs de l'individu envers sa famille, puis envers ses semblables. Enfin nous arriverons tout naturellement à cette troisième partie du cours qui prend le nom d'instruction civique et nous parle de nos devoirs envers la patrie.

Est-ce que les femmes n'ont pas, elles aussi, des devoirs à remplir envers la patrie ? Assurément. Et que doit faire d'elles l'éducation publique, nationale, civique ? précisément des citoyennes. Entendons-nous sur ce mot-là. Assurément il ne s'agit pas de faire de vous des citoyennes au mauvais sens du mot, quelque chose comme ces tricoteuses des tribunes de la Convention, mégères hurlantes et glapissantes, que la grande assemblée fit un jour reconduire dans leurs maisons, en les rappelant à leur rôle de femmes. Ce qu'on se propose, c'est que vous soyez ou puissiez être un jour, pour le bien de la France, des femmes comprenant leurs devoirs comme épouses, comme mères de citoyens, et la place qu'après tout elles

sont appelées à tenir dans notre société moderne, en tant que femmes.

Ici quelques considérations historiques sont nécessaires. Sous l'ancien régime où l'autorité venait d'en haut, l'homme n'était pas citoyen, mais sujet; il n'était appelé qu'à obéir. Quant à la femme, à son tour, elle obéissait à l'homme. Tels étaient du moins les principes du droit public. Cela n'empêche pas qu'il n'y ait eu de tout temps des femmes qui aient « porté les culottes » et des hommes qui soient « tombés en quenouille ». Les mœurs ont leurs exceptions; elles dérobent certains cas particuliers aux règles et aux lois. Mais les grands faits subsistent dans leur généralité; et malgré les corrections que la galanterie et la nature apportaient à cet état de choses, il est incontestable que la loi sociale de la condition de la femme avant 1789 était l'asservissement. Voyez les instructions de madame de Maintenon sur l'éducation des jeunes filles à Saint-Cyr. Tout doit concourir à supprimer, à anéantir en elles la volonté. Pourquoi ? C'est qu'elles ne doivent jamais être appelées à s'en servir. Deux voies s'ouvrent devant elles: un mariage, pour lequel elles ne seront nullement consultées, et où leur destinée peut s'écrire en deux mots: sujette de sujet — le couvent, solution considérée comme bien supérieure à l'autre, et dans laquelle elles devront faire évidemment un abandon bien plus complet encore de leur personnalité.

Notre société moderne repose sur un principe diamétralement opposé, qui est justement celui du respect de la personnalité, celui de la liberté des individus dans leur conscience, dans leur for intérieur et dans leurs actes légitimes. Et, bien qu'à la cérémonie civile du mariage, le maire, par un reste des anciennes idées qui a passé dans notre droit moderne,

avertisse la jeune épouse qu'elle devra l'obéissance à son mari, il n'en est guère, vous le savez, qui ne considère tout de même le mariage comme l'ère de la liberté, s'ouvrant après la période de dépendance et de contrainte où nos mœurs détiennent encore la jeune fille. Quant à moi, je le déclare hautement, elles ont raison; les femmes doivent être libres, libres dans le choix de leurs maris, libres même de n'en pas prendre, si elles veulent ainsi — la chose se voit, mais je ne crains guère que la mode fasse trop de prosélytes — libres enfin de développer les ressources si variées et si riches de leur nature dans la société où elles vivront, sous réserve de leurs devoirs, c'est-à-dire pour le plus grand bien de cette même société.

Mais alors, ne voyez-vous pas de quelle importance il est pour la femme moderne de connaître la constitution et la nature de cette société? Mariée, elle est l'épouse d'un citoyen; sœur, ses frères sont citoyens; mère, et par là même institutrice de ses enfants, dont la première éducation lui revient par le droit de la nature et de la raison, elle doit préparer ces petits êtres à vivre plus tard dans un milieu dont il faut qu'elle connaisse les conditions réelles. Enfin fille ou femme, dans quelque situation que le sort l'ait placée, elle est appelée à exercer dans la société une influence considérable. C'est elle qui pour ainsi dire en est le cœur; son charme sympathique et la dignité de sa nature doivent agir profondément et continuellement sur les mœurs, mettre la douceur et l'élégance dans les manières et dans les relations, présider au jeu harmonique des affections, répandre dans toute la vie sociale la paix, la politesse, l'amabilité et la moralité. Que voulez-vous qu'il advienne si la malheureuse est imbue des préjugés les

plus faux et les plus erronés, ou si elle est dans une ignorance profonde de ce milieu social où un si grand rôle l'attendrait? Malgré son tact et sa divination naturelle, trop souvent elle se trompe; tout le corps social en souffre, en est profondément atteint.

Les unes s'habituent à l'idée qu'il y a un grand nombre de questions qui ne les regardent pas, qui ne touchent que les hommes, auxquelles elles ne doivent aucunement se mêler; comme si, dans la conception actuelle du mariage qui fait de la femme, non plus la servante passive, mais la compagne de l'homme pour toutes choses dans la vie; comme si, dans l'idée moderne qu'on se fait de la maternité et du rôle même de la femme, quelque chose de ce qui intéresse l'homme pouvait lui être, à elle-même, tout à fait étranger! D'autres, abusées sur la véritable nature de ce rôle par l'insuffisance trop réelle de la place qu'on leur a faite jusqu'ici, s'en vont promenant en tous lieux des revendications plus ou moins mal conçues; réclamant souvent une égalité chimérique dont les femmes seraient les premières victimes et une liberté licencieuse, non cette véritable égalité qui résulterait d'un état social où l'homme et la femme seraient respectivement à leur place; compromettant souvent aussi elles-mêmes, auprès des autres femmes la cause de ces revendications, dans ce qu'elles ont d'intéressant, par leur manière de les produire et de les poursuivre. Enfin, dans beaucoup de ménages, la femme est restée esclave du passé, tandis que le mari marche libre vers l'avenir; et Dieu sait alors les tiraillements qui peuvent en résulter sans cesse, les malentendus auxquels l'amour n'est pas toujours sûr de résister, la perte de l'estime réciproque qui vient tout simplement de ce qu'on ne s'entend pas et de ce qu'on ne parle pas le même

langage, les brouilles dans les familles, les divisions dans la société et finalement les périls mêmes de l'État!

Voilà donc ce qu'il est du devoir de l'État d'éviter dans la mesure du possible. Et voilà pourquoi désormais il vous impose un cours d'instruction civique. Il n'est pas du tout dans la pensée du législateur de violenter vos convictions et de porter atteinte à vos sentiments personnels. Mais il est de son devoir de vous mettre sous les yeux le tableau de l'organisation sociale au milieu de laquelle vous vivrez, afin que vous en jugiez en connaissance de cause. Son espoir et le nôtre, c'est que vous serez tellement frappées de la beauté des principes admirablement humains sur lesquels notre droit public repose, c'est que vous serez pénétrées d'un respect si religieux pour la grandeur de l'organisation que l'effort de toute notre histoire nous a léguée, que, sans perdre vos droits à une critique qui cherche le mieux, vous sentirez ce qu'il y a là de bien et d'élevé ; vous en aimerez mieux votre époque et votre patrie. Rien n'est plus favorable à une bonne santé morale et à une activité bienfaisante, c'est-à-dire au bonheur de soi-même et des autres que de ne pas être des mécontents, sans être pour cela des satisfaits. J'espère et je compte que la seule vue de notre dogme moral et social, présenté sous son vrai jour, fera en vous ce miracle, de vous réconcilier avec la vie moderne ou de vous la faire estimer davantage.

Il y a plus. Vous venez ici dans l'intention de demander à l'État le droit d'enseigner en son nom. Il a le droit à son tour d'exiger de vous que vous soyez familières avec les principes sur lesquels il repose, et qu'en échange du privilège qu'il vous confère, vons soyez prêtes à exposer ces

principes dans toute leur force et leur toute dignité. Dès lors et sous les réserves que ne cesse pas d'imposer à l'action de l'État lui-même la liberté légitime de la conscience, le brevet supérieur devient quelque chose d'analogue à cette garantie que le gouvernement révolutionnaire chercha jadis dans nos jours de péril, une sorte de *certificat de civisme*. Que vous demande-t-il en somme? une chose à laquelle nous travaillerons de bien grand cœur et que vos plus chères et vos plus vives aspirations vous rendront facile : d'être de bonnes Françaises!

Georges Dumesnil,

Professeur agrégé de philosophie au lycée de Valenciennes, chargé du cours d'instruction morale et civique pour les jeunes filles, à l'hôtel de ville.

NOTICE SUR JEAN-AMOS COMÉNIUS

(1592-1670)

ET SES IDÉES HUMANITAIRES ET PÉDAGOGIQUES

Travail lu le 15 avril 1881, à Alger,
devant la 16e section de l'Association française pour l'avancement des sciences (1).

MESSIEURS,

Notre Association vient de faire à la pédagogie l'honneur bien mérité d'une section spéciale, et c'est d'ailleurs un lieu commun que l'histoire des sciences est partout indispensable à l'intelligence complète des théories. Permettez-moi donc de n'insister devant vous ni sur l'importance des études pédagogiques, ni sur l'utilité en pédagogie d'études biographiques approfondies. J'aborderai sans préambule le sujet de cette conférence.

Je désire appeler votre bienveillante attention sur un homme autrefois illustre, que Michelet a récemment appelé « un beau génie, grand, doux, fécond, savant universel, le Galilée de la pédagogie » (2), sur un penseur contemporain de la guerre de Trente ans. Perdu de vue au XVIIIe siècle, il a retrouvé de nos jours un nouveau lustre. Sa gloire grandit, au moins chez nos voisins, à mesure que se développe et s'accentue le besoin de réforme dans l'éducation domestique, primaire, secondaire et supérieure.

Je veux parler de Jean-Amos Coménius, qui, né en 1592

---

(1) La 16e section créée par un vote du 14 avril 1881 est spécialement vouée à la pédagogie. La lecture et la discussion de cette notice sur Coménius ont inauguré ses travaux.

(2) *Nos fils*, p. 175.

en Moravie, au sein de la secte des *Frères de l'Unité*, fut, dès le début de la guerre de Trente ans, victime de la réaction politique et religieuse qui suivit en Bohême la fameuse bataille de la Montagne-Blanche, c'est-à-dire le triomphe de la maison d'Autriche et de l'Église romaine. Expulsé de son pays avec tous les dissidents; obligé de s'établir tour à tour en Pologne et en Prusse; appelé en Angleterre, en Suède et en Hongrie, en vue de réformes pédagogiques soit théoriques, soit pratiques ; amené enfin par de nouvelles catastrophes à se fixer pour toujours à Amsterdam, il passa plus de trente années de sa vie, moins encore à s'occuper, en pédagogue de profession, de tous les détails d'une réforme complète des écoles qu'à méditer sur le moyen de rendre aux hommes la paix et le bonheur par une réorganisation transcendante et universelle de l'éducation.

Depuis l'amélioration de l'enseignement donné au petit enfant sur les genoux de sa mère jusqu'à la refonte des idées générales, jusqu'à l'établissement d'un concert universel entre les hommes en vue de l'amélioration des choses humaines, Coménius embrassa à son point de vue toutes les questions qui nous préoccupent encore aujourd'hui.

Disciple de Bacon et de Campanella, contemporain et adversaire de Descartes, précurseur à certains égards de Leibnitz et de Krause, en même temps que dernier représentant de toute une Église disparue, Coménius mérite une place de quelque importance dans l'histoire des idées. Il n'a cependant jusqu'à ce jour été considéré chez nous, par les rares personnes qui connaissaient son nom, que comme l'auteur justement oublié de deux ou trois petits ouvrages à l'usage de l'enfance. Sa valeur générale est

restée totalement ignorée. Pendant longtemps, même dans sa patrie, même en Allemagne, il a été victime de l'oubli.

Mais aujourd'hui l'heure de la justice semble avoir enfin sonné pour lui, du moins en Bohême et chez les Allemands. Les Tchèques, ses compatriotes, lui élèvent des statues, des monuments commémoratifs, traduisent ses œuvres, célèbrent sa gloire, mettent sous son patronage leurs journaux pédagogiques. Les Allemands donnent son nom à des cercles ou instituts pédagogiques (1), vulgarisent ses écrits didactiques, les commentent avec enthousiasme.

Peut-être ne faut-il pas attacher trop d'importance aux démonstrations des Tchèques, qui sont sans doute bien aises d'élever un piédestal à un des leurs et de penser qu'ils ont donné un grand homme à l'humanité. Mais que les Allemands, ce peuple de pédagogues, fassent à l'envi du *slave* Coménius, comme du *suisse* Pestalozzi, un des fondateurs de la pédagogie moderne, c'est là un fait de nature à appeler toute notre attention et à nous faire penser que nous aussi, peut-être, nous aurions intérêt à faire sur notre sol moral une place à Coménius.

Loin d'être un allemand, comme l'a écrit à tort un de nos meilleurs historiens de la pédagogie (2), Coménius, slave d'origine, a été par l'exil mis au-dessus de toute patrie spéciale et appartient, par la généralité de ses vues, à l'humanité toute entière.

Nous croyons en effet qu'une place doit lui être faite dans le Panthéon de l'histoire et cela au sein de ce groupe de rêveurs sublimes, d'utopistes, si on veut, qui,

(1) A Leipzig, par exemple.

(2) M. Compayré.

de siècle en siècle et de diverses manières, ont travaillé à élever le niveau de l'idéal de notre race, à côté par exemple de penseurs généreux tels que Leibnitz en Allemagne ou l'abbé de Saint-Pierre en France.

Son rêve à lui a été la réforme complète de l'éducation, en vue de l'établissement d'un système d'idées générales qui, acceptées par tous, devinssent la base d'une paix universelle, non de cette paix extérieure et précaire qu'assurent des traités arrachés par le vainqueur à l'épuisement du vaincu, mais de cette paix intérieure et durable que crée l'adhésion de toutes les âmes à un symbole unique. Ces paroles sont empruntées à un de ses écrits et le programme qu'elles formulent s'impose à nous comme un idéal éternel, quoique nous sachions mesurer tout ce qu'il y a, au point de vue pratique, d'invraisemblable dans une telle espérance.

I

Pour se placer au centre de la pensée de Coménius et être en mesure de comprendre sa vie et ses travaux, ce n'est pas la vaste collection de ses ouvrages pédagogiques qu'il faut prendre en main et étudier en détail (ce serait un travail de trop longue haleine, car il s'agit d'un volume petit in-folio de plus de 2000 colonnes); il faut envisager d'abord l'œuvre qui, expression suprême de ses vues humanitaires et religieuses, était à ses yeux l'affaire essentielle de sa vie. Il l'appelle lui-même la perle de grand prix à laquelle il aurait dû sacrifier tout le reste. C'est la *Pansophie*, la *Sagesse universelle*, ou pour parler un langage moins ambitieux que celui du XVII[e] siècle, le projet d'*Encyclopédie chrétienne* qui, mise à la base de l'éducation, devait, d'après lui, tout à la fois réconcilier

les chrétiens entre eux et les préparer à la conquête du reste du monde, mettre fin à nos discordes scientifiques, religieuses, politiques et inaugurer l'établissement définitif de ce que les mystiques nomment *le royaume de Dieu*.

Ces idées philosophiques, qu'il roula dans sa tête de 1630 à 1670, trouvèrent leur expression dans trois ou quatre petits écrits de circonstance, tous très rares, dont les titres seuls indiquent qu'il s'agit uniquement de plans, de projets, d'aperçus, ayant pour objet moins d'aborder l'étude des questions que de les poser. L'un s'appelle le *Prélude des efforts de Coménius* ou l'*Avant-coureur de la sagesse universelle*; le second, l'*Explication des tentatives pansophiques*; le troisième, la *Voie de la lumière*; le quatrième, le *Plan de la Pansophie*. On le voit, il n'y a guère là que des programmes; il s'agissait d'appeler, sur l'entreprise projetée par Coménius, l'attention du monde savant et des grands de la terre, d'obtenir l'appui moral des uns et les subsides matériels des autres, de s'assurer le concours des intelligences et l'assistance des pouvoirs publics. L'œuvre, dit Coménius, est aussi gigantesque qu'elle est utile; un individu a pu la concevoir, mais ne saurait l'exécuter seul; elle réclame le concours de nombreux collaborateurs et cela pendant plusieurs générations successives. Le dernier de ces écrits, la *Diatyposis*, se termine même par un appel, emprunté aux écrits du chancelier Bacon, en faveur de l'organisation d'une sorte de corps savant qui aurait eu pour mission d'élaborer la Pansophie (1).

---

(1) Le *Prodromus Pansophiæ*, écrit vers 1634, imprimé à Oxford en 1637, à Londres en 1639, à Leyde en 1644, a été réimprimé en 1657 dans les *Opera didactica*, avec la *Dilucidatio conatuum Pansophicorum*, écrite en Pologne vers 1636 pour rassurer les pieux amis et protec-

Tel fut l'enthousiasme excité vers 1640, chez certains Anglais dévoués au bien général, par ces projets de Coménius, qu'un de ses amis fut sur le point d'obtenir pour lui des pouvoirs publics une fondation peut-être perpétuelle dont il eût été le président. On le fit venir à Londres en 1641 pour le présenter au Parlement. On lui communiqua même les inventaires des biens de deux ou trois collèges entre lesquels il n'aurait eu qu'à choisir. La *Via lucis* et la *Diatyposis* semblent n'avoir été composées à Londres que pour aider au succès de cette curieuse tentative.

Malheureusement les événements politiques ne permirent pas au bonnes dispositions du Parlement de se traduire en faits. Peut-être d'ailleurs d'autres circonstances que nous ignorons ont-elles influé sur ce résultat négatif ; par exemple les Anglais constatèrent-ils chez Coménius plus de mysticisme que la patrie de Bacon n'en pouvait supporter.

Quoi qu'il en soit, réduit à accepter des subsides privés et à s'imposer en échange des travaux de pure pédagogie, à élaborer des méthodes nouvelles pour l'étude de la langue latine, labeurs qui lui semblaient ingrats à côté de ceux qu'il avait rêvés, Coménius entreprit de continuer seul, contre vents et marées, ses travaux encyclopédiques. Pendant 14 ans, de 1642 à 1656, il poursuivit l'œuvre

---

teurs de Coménius sur le mélange de science et de foi qui constituait la Pansophie, combinaison parfois étrange d'évangélisme et de baconisme. Elle a été imprimée à Londres en 1639. La *Via lucis*, ouvrage mystique et même *millénaire*, mais plein de vues remarquables, fut écrite à Londres en 1641, et imprimée à Amsterdam en 1668. Elle est introuvable en France. La *Diatyposis Pansophiæ*, écrite sans doute en Angleterre en 1641, a été imprimée à Dantzig en 1643, à Amsterdam en 1645. Elle n'a pas été réimprimée dans les *Opera didactica*. Cette dernière collection est elle-même rarissime.

transcendante qu'il avait entreprise depuis déjà sept ou huit ans, c'est-à-dire qu'il accumula un trésor immense de définitions, d'axiomes, etc., qui devait servir de base à sa Pansophie. C'est ce qu'il appelait sa *Forêt pansophique (Sylva pansophica)*.

Malheureusement ce travail considérable périt en 1656, lors de l'incendie de la ville polonaise de Lissa, où Coménius habitait alors. La perte de ce précieux manuscrit lui arracha les plaintes les plus amères. A peine en reste-t-il quelques spécimens épars dans ses autres écrits.

Réfugié à Amsterdam à 65 ans et ayant à compter avec la vieillesse et la mort, il n'osa refaire un si grand travail; mais il s'appliqua avec d'autant plus d'ardeur à terminer un grand ouvrage conçu par lui dès 1644 et auquel il donna le titre significatif de : *Consultation universelle sur l'amélioration des choses humaines, adressée au genre humain et pour commencer, aux hommes qui représentent en Europe, la science, la religion, et la politique.*

Il y propose, idée bien remarquable, une conférence générale entre tous les hommes, une sorte de colloque, de concile œcuménique ou congrès humanitaire, dans lequel, soit verbalement, soit par correspondance, tous ceux qui auraient un avis à ouvrir sur le salut de l'humanité seraient appelés à le proposer et à le soutenir. Il exprime l'espoir de voir Dieu permettre un jour la réalisation de cette grande pensée (1), et d'avance il trace les règles de la discussion; il indique les idées principales d'après lesquelles, suivant lui, tous les désordres de la

(1) Tandem forte dabit Deus ut in concilio aliquo œcumenico congrediantur orbis capita et de his sic in antecessu præmissis in commune deliberent (*Panegersia*, chap. III, § 12).

science, de la religion et de la politique pourraient être réparés. Il suffit pour cela, dit-il, de trois idées fondamentales qu'il appelle « l'*unité*, la *simplicité* et la *liberté* ». Je ne puis ni développer, ni discuter devant vous ces trois idées. Vous penserez d'ailleurs avec moi que le salut de l'humanité réclame beaucoup de choses, et des choses beaucoup moins vagues que la formule presque mystique de notre noble rêveur n'en comprend.

Cet ouvrage considérable devait contenir *sept* parties. Il en parut *deux* du vivant de son auteur. Mais ces deux premières publications ont pour ainsi dire passé inaperçues et ont même disparu, à quelques rares exemplaires près. Malgré l'importance que Coménius mourant attachait encore à son œuvre, malgré neuf années de travail consacrées par ses héritiers (aux frais d'une opulente famille d'Amsterdam) à la mise en ordre de ses papiers, la publication ne s'acheva jamais. En 1702, un théologien allemand d'Iéna, Buddeus, republia, à titre de spécimen, le premier livre de la *Consultation* (la *Panegersia*), avec la préface jadis adressée par Coménius à l'Europe tout entière. L'accueil que reçut ce livre humanitaire, au sein de l'étroit luthéranisme allemand d'alors, fut sans doute trop peu favorable pour décider les détenteurs du manuscrit à en publier la suite. Et c'est ainsi que se perdirent définitivement les cinq derniers livres pansophiques. Personne jusqu'ici n'en a trouvé la trace. Heureux le chercheur qui les découvrirait en Allemagne au fond de quelque grande bibliothèque ou dans la poussière d'archives de famille !

Je ne vous indiquerai pas les titres (1) des sept livres de

(1) Les voici : 1 *Panegersia; 2 Panaugia ; Pantaxia (ou Pansophia); 4 Pampædia ; 5 Panglottia ; 6 Panorthosia ; 7 Pannuthesia. La*

la *Consultation*. Ils sont un peu bizarres; ils sont formés de mots grecs précédés tous du mot *Pan*, c'est-à dire du symbole de l'universalité, par exemple *Pan-egersia* (appel à tous), *Pan-Augia* (lumière universelle), etc., je vous indiquerai seulement l'objet de chacun de ces sept traités.

Le premier livre, celui qui a été publié dès 1666, est l'*Appel à tous*. On trouvait dans le second, qui vient à peine d'être découvert, la *Lumière universelle*, c'est-à-dire, sans doute, un système métaphysique servant d'introduction à toute la science. Le troisième était un *Tableau de l'universalité des choses*, un système de l'univers matériel, industriel et moral. Il était suivi, en quatrième lieu, de la *Théorie de l'éducation universelle* et cinquièmement de la *Culture universelle des langues*. laquelle comprenait très problablement *un projet de langue universelle*. Puis venait, en sixième lieu, un livre que Coménius appelle lui-même un *Tableau enchanteur de la réforme universelle* du monde scientifique, religieux et politique; c'était sans doute quelque grandiose utopie, une sorte de monde en l'an 3000. Enfin le tout se terminait par une *Exhortation universelle*, un appel final à tous en vue de l'organisation prochaine de la réforme des choses humaines.

Suis-je dupé par l'affection que m'inspire le vieux Coménius? Mais ne vous semble-t-il pas, Messieurs, y avoir là un ensemble vraiment grandiose de considérations d'ordre supérieur et ne serez-vous pas disposés à vous associer aux regrets que me cause pour ma part la perte du

Panegersia a été publiée en 1666 du vivant de Coménius, on vient tout récemment de retrouver la *Panaugia* imprimée à Amsterdam à la même date.

grand ouvrage dont Coménius donne lui-même le programme dans sa *Præfatio ad Europæos* ?

La *Panegersia*, imprimée à Halle, il y a 180 ans, à l'imprimerie de l'orphelinat de Francke, est absolument inconnue en France (1), perdue qu'elle est au fond des rayons réservés dans nos grandes bibliothèques à la théologie étrangère d'autrefois.

En Allemagne, quoiqu'elle n'ait pas encore été traduite *in extenso*, elle n'a pas passé entièrement inaperçue. Le philosophe allemand Krause qui, après Herder, l'avait lue et appréciée, en publia en 1811 une analyse très bien faite et il démontra en 1820, dans un livre sur les documents les plus anciens de la franc-maçonnerie, que la grande loge maçonnique de Londres y avait en 1717 puisé ses statuts. Cette assertion a été depuis confirmée par deux ou trois écrivains tchèques, hollandais, etc. ; et il est facile de se figurer à quel point elle flatte le légitime orgueil des Tchèques, heureux de voir un des leurs donner par la voie de la franc-maçonnerie, des idées à tout ce que le genre humain a d'esprits généreux et libéraux (2).

De plus un philosophe tchèque, qui tenait à Krause par les liens de la famille (c'était son gendre), le comte de Léonhardi, ayant, vers l'époque de Sadowa, conçu (d'accord avec un savant de Gœtingue, le Dr Frédéric Biallo-

(1) M. Rodolphe Reus de Strasbourg en dit un mot dans une note de son livre sur la destruction du protestantisme en Bohême (1868), page 103. Au milieu de bien des bizarreries, on est frappé d'y rencontrer une foule d'idées neuves et larges. « Le chapitre final (Communia generis humani ad Deum Suspiria) est d'une grande beauté. »

(2) Un savant tchèque, M. K. B. Storch, a publié en 1871, en tchèque, dans le *Casopis ceskehu muséum*, un travail sur la *Panegersia*. Je ne l'ai pas lu.

blotzky), l'idée intéressante pour vous, Messieurs, d'un *Congrès scientifique universel*, ne crut pouvoir faire mieux que de mettre cette belle idée sous le patronage de Coménius, de Leibnitz et de Krause. Il publia une brochure consacrée à démontrer qu'un congrès de philosophes était le meilleur moyen de réconcilier les esprits et de préparer la solution de la question religieuse de ce siècle. Dans cette brochure il inséra l'analyse de la *Panegersia* que son beau-père Krause avait écrite en 1811, et, depuis, ce même abrégé a été reproduit dans une collection d'œuvres pédagogiques de Coménius publiée en allemand à Leipzig (1).

Voilà donc un livre parfaitement inconnu de nous, dont les idées, analogues à certaines vues sublimes de Leibnitz, auraient, pour la franc-maçonnerie, trouvé accès dans les 2500 loges du globe terrestre et qui, par Krause et Léonhardi, nos contemporains, rattacheraient directement Coménius au grand mouvement intellectuel d'où sortit en 1870 notre Association elle-même, je veux dire à ce besoin de rapprochement et de discussion amicale dont tous les savants de nos jours se montrent si heureusement animés, et qui, Messieurs, nous réunit nous-mêmes en ce moment, et vous inspire la patience nécessaire pour écouter cette conférence.

Ne croyez-vous pas, Messieurs, qu'un penseur (fût-il, comme c'était le cas pour Coménius, un illuminé, un mystique et même, avouons-le, un millénaire), qu'un penseur qui a de tels titres à son actif mérite d'être introduit rétrospectivement par nous dans le rang des prédé-

---

(1) *Bibliothèque pédagogique*, etc., publiée par Ch. Richter, Œuvres choisies de Coménius, 2. vol. Volume 2e. — Librairie Siegismund et Volkening.

cesseurs dont nous nous honorons de faire nos guides? Herder, un des esprits les plus généreux de l'Allemagne d'autrefois, disait à propos des utopies de la *Panegersia* et en rappelant une fiction de l'Arioste, que de tels rêves ne doivent pas rester perdus pour l'humanité : « Pendant qu'ils flottent encore au-dessus de l'océan de l'oubli et avant leur submersion éternelle, il importe, ajoutait-t-il, que les cygnes qui nagent à la surface des flots, les saisissent au passage et les portent au temple de Mémoire. » Les biographes tchèques et allemands de Coménius ont répondu à cet appel. Ils s'accordent à dire que Coménius s'est, dans la *Panegersia*, montré un véritable prêtre de l'humanité, qu'il s'y élève au rang des plus nobles penseurs dont s'honore notre espèce. Qui se douterait de telles appréciations en lisant les notices maigres, mais inexactes que consacrent à Coménius nos dictionnaires biographiques?

Comme tous les hommes de génie, Coménius a eu le privilège (si c'en est un) de formuler avant leur heure nombre d'idées que l'avenir devait réaliser.

Je lis, par exemple, dans le programme même de notre section, que M. Kownacki, de Paris, doit nous entretenir de la nécessité d'un *Institut pédagogique supérieur*. Mais, Messieurs, la biographie tout entière de Coménius n'est pas autre chose que l'histoire d'une tentative prématurée de collège didactique et pansophique, c'est-à-dire encyclopédique. Ce qui précède vous a déjà montré notre réformateur à la veille de réaliser à Londres cette conception intéressante. Et voici comment dans la *Didactica Magna*, livre écrit en tchèque de 1627 à 1632 et traduit en latin en 1638, Coménius formulait l'idée d'un *Collège didactique:* « Qu'il serait nécessaire, dit-il, d'avoir une *École des*

écoles, un Collège didactique, fondé dans un pays quelconque *(ubi ubi gentium fundandum)*! Mais si on ne peut espérer une telle fondation, que du moins les savants dévoués au progrès de la gloire de Dieu (car c'est d'elle qu'il s'agit), soient avec une foi sincère, fidèles de loin à cette idée, tout en restant chacun à son poste actuel. Qu'ils associent leurs efforts pour que les fondements des sciences soient de plus en plus creusés, pour que la lumière de la sagesse soit purifiée et répandue avec plus de succès à travers le genre humain, pour que de nouvelles inventions utiles améliorent les affaires des mortels. Si nous ne voulons pas toujours piétiner sur place ou même reculer, il nous faut en effet songer à faire progresser nos entreprises. Or aucun homme, aucune génération ne peut suffire à cette tâche ; elle réclame absolument l'association et une association continuée pendant plusieurs générations (1). Un tel collège universel serait, par rapport aux autres écoles, ce qu'est l'estomac pour les membres du corps, c'est-à-dire un atelier vital fournissant à tout l'organisme la sève, la vie et la force.»

Je crois que cette dernière image est déjà dans Bacon.

Je regrette, Messieurs, de ne pouvoir, faute de temps, vous lire ici la troisième partie de la *Diatyposis Pansophiæ*, composée presque exclusivement (je vous l'ai déjà dit), de passages de Bacon sur la nécessité d'associations (et d'associations durables) pour le progrès des sciences. Mais les idées de Bacon sont déjà plus ou moins connues de vous tous et je préfère vous lire un programme d'Acadé-

(1) Cui rei quia nec unus homo nec ætas una sufficit, plures omnino et junctim et successivè continuare cœpta necesse est (*Did. magna*, XXXI, § 1 ; *Op. did.* I, 184).

mie universelle ou Pan-Académie que Coménius a écrit en 1641 dans la *Via lucis* (publiée seulement en 1668). Ce livre étant introuvable, sauf en Bohême, je le cite d'après un travail lu en 1857 à la Société royale des sciences de Prague, sur les relations qui existent entre les idées de Coménius et celles de Platon et de Leibnitz, travail très consciencieux et très mesuré dû à un docteur de Bohême, M. Kvet.

Pour le dire en passant, ce travail prouve que, si Leibnitz était trop riche de son fonds pour avoir rien eu à emprunter à notre auteur, du moins il le connaissait, l'estimait, était d'accord avec lui sur ses vues pédagogiques, reconnaissait la profondeur de ses idées et regrettait seulement qu'il ne fût pas toujours entré dans assez de détails (1).

Coménius demande donc dans sa *Via lucis* une Académie universelle, une Académie des académies, un *Collegium universale*; c'est l'idée du *Collegium didacticum* agrandie.

« Les peuples de tous les pays, de toutes les langues doivent, dit-il, en vue du progrès du bien public, s'y faire représenter par des hommes qui soient l'élite de l'univers; qui, non seulement intelligents *(ingeniosi)*, mais ayant l'âme à la hauteur de l'intelligence, pieux, amis fervents du bien, soient disposés à s'associer, à se succéder les uns aux autres, pour embrasser par l'union de

---

(1) Voir dans l'édition de Dutens (Genève 1758, 5e volume, page 181) la lettre dans laquelle Leibnitz donne à Hessenthaler, ancien professeur de Tubingue et grand admirateur de Coménius, son opinion sur ce penseur: « *Et primum agnosco* profundiores paullo cogitationes voluisse quam primâ specie appareret... Vellem se ad particularia demisisset magis. Didactica ejus in summâ valdè probo, etc... » Leibnitz développe ensuite longuement ses idées personnelles sur ce qu'il appelle le beau *(præclarum)* projet d'encyclopédie que Coménius a essayé de réaliser par sa *Janua linguarum*.

leurs forces tout le domaine de la connaissance, pour veiller en commun au salut de tous.

» Ces hommes seront spécialement chargés d'assurer à la Pansophie ses bases, c'est-à-dire, d'une part, d'établir et de perfectionner sans cesse le système d'*axiomes* dans lequel doivent se résumer *toutes les vérités rationnelles*, d'où devront ensuite découler par *déduction* toutes les vérités du même ordre ; d'autre part, de créer et de consolider de même le système des *faits fondamentaux*, c'est-à-dire des lois obtenues par voie d'*induction* et sur lesquelles doivent s'appuyer, que doivent confirmer *toutes les vérités expérimentales*. »

A la tête de ce collège, Coménius place un président et il demande que ce chef, appelé à diriger une académie universelle, réside dans un pays dont la situation géographique facilite les correspondances. « Telle est, dit-il, l'Angleterre dont la position insulaire et le grand commerce permettent de correspondre avec tous les points du monde. » C'est d'ailleurs la patrie du grand penseur encyclopédique Bacon de Verulam. C'est enfin (en 1641) le pays où Coménius lui-même espère voir se réaliser, au profit de ses idées, le rêve de l'illustre chancelier.

Remarquons qu'au moment où ces idées vraiment remarquables étaient formulées ni la Société royale de Londres, qui date de 1645, ni l'Académie des sciences de Paris, qui ne date que de 1666, n'étaient encore fondées. L'Académie française elle-même ne remonte qu'à 1635. Quant aux académies de Berlin, de Vienne, de Dresde, de Saint-Pétersbourg, etc., c'était au siècle suivant et à l'enthousiasme généreux de Leibnitz, héritier des idées de Coménius, qu'était réservé l'honneur de les créer.

L'idée que nous réalisons aujourd'hui dans nos asso-

ciations scientifiques modernes, celle de faire converger annuellement vers un même centre tous les travaux individuels et de les renvoyer ensuite de même du centre vers les extrémités, sous forme de compte rendu périodique, cette idée est déjà littéralement indiquée dans le projet de Coménius.

« Chaque année, dit-il, chacun des membres de l'Académie universelle devra, au moins une fois, saluer par lettre le président du collège et l'informer de l'état des choses dans sa province, c'est-à-dire dans sa spécialité... Le président, à son tour, devra, au moins une fois par an, écrire à tous et à chacun de ses collègues et leur communiquer toutes les choses mémorables dont il aura reçu connaissance du dehors ou qui se seront produites au siège même de l'Académie. »

Nos sessions annuelles où chacun apporte en personne son travail de l'année, notre volume annuel de comptes rendus publié quelques mois après nos réunions, sont-ils autre chose que la forme moderne du rêve de Coménius ?

II

De telles vues encyclopédiques, que Coménius les ait empruntées à Bacon ou tirées de son propre fonds, nous expliquent comment il a pu, pendant toute sa vie et malgré les malheurs publics ou privés qui l'ont assailli, vivre dans sa foi au progrès connu dans un rêve , les yeux fixés sur cette Pansophie, cette philosophie universelle à laquelle son enthousiasme donnait les noms les plus merveilleux.

C'était pour lui la science des sciences, l'art des arts, le système des systèmes, en un mot, la sagesse par excellence.

C'était la science de tout ce qui est bon *(aristosophie)*, de tout ce qui est utile *(chrestosophie* ou *panchrestie)*, la collection de tous les principes *(panarchie)*.

C'était le flambeau de l'intelligence, la voie lumineuse, la clarté universelle *(panaugia)*, la lumière des lumières ; et c'était aussi l'harmonie de toutes choses *(panharmonia)*.

C'était le résumé, l'*epitome*, le bréviaire de la science universelle, le compte ou catalogue de toutes choses, le tableau de la nature et de la vie, l'anatomie de l'univers, l'analyse parfaite de tout ce qui existe, la norme universelle de la vérité des choses.

C'était le temple serein de la science antique, habité par les sages et du haut duquel il est si doux de voir les autres errer çà et là, cherchant leur voie dans la vie ; mais c'était aussi et surtout le temple idéal de la sagesse hébraïque, dont l'édifice bâti par Salomon ou rêvé par Ézéchiel n'est que la figure matérielle.

C'était enfin l'échelle sacrée qui devait conduire les hommes à Dieu et il entendait par Dieu, cela va sans dire, non le Dieu abstrait du théisme, mais le Dieu de la Révélation biblique. Car les sens, la raison, et la « Révélation » étaient à ses yeux les trois sources de toutes nos connaissances.

Ces expressions poétiques et pompeuses suffisent, Messieurs, à vous faire connaître d'une façon générale le but de Coménius. Il est évident que, tout en faisant dans ses projets la part de l'induction et de l'analyse, ce qu'il rêve surtout, c'est de lutter par une vaste synthèse, contre la spécialisation, déjà excessive de son temps (qu'eût-il dit de nos jours?), du travail scientifique. Il veut, suivant sa formule favorite, *que tous* apprennent *tout totalement (omnes omnia omnino*; πάντες πάντα πάντως) autrement dit, il

veut que l'éducation *générale* soit donnée à tous, et qu'elle devienne *encyclopédique, sans être pour cela superficielle* Un bel idéal en vérité ! Et il développe en excellents termes, la nécessité de réagir contre des études trop dispersives.

Si quelque travailleur, plein à la fois de sympathie pour Coménius et d'esprit critique, entreprenait de dégager les livres pansophiques de cet auteur de tout ce qu'ils contiennent de vues mystiques, de symbolismes désormais sans intérêt pour nous, de rêves parfois chimériques, pour en extraire uniquement tout ce qui est resté vrai et applicable, je ne doute pas qu'il n'en tirât un livre extrêmement utile et intéressant dont le titre moderne pourrait être celui-ci : « Exposé des considérations pédagogiques et sociologiques qui militent en faveur d'une éducation encyclopédique. » On y lirait l'énumération des cinq grands reproches que Coménius faisait à l'éducation de son temps ; il la trouvait à la fois *longue, difficile, pleine d'erreurs, peu pratique, étrangère à toute vue supérieure,* à toute pensée religieuse (à Dieu, dit-il dans son pieux langage). On y verrait ensuite le détail des causes que Coménius assignait à ces vices et les remèdes qu'il proposait. On pourrait apprécier si ces pensées, vieilles de 250 ans, ont perdu tout intérêt de nos jours et si nous n'avons pas besoin, nous aussi, je ne dis pas (cela va de soi) de la pansophie telle que l'avait rêvée Coménius, mais d'une pansophie moderne dont Coménius conserverait au moins le mérite d'avoir conçu la pensée à la suite de Bacon et avant Leibnitz, à l'époque où Descartes écrivait son *Discours sur la Méthode.*

S'il est permis de chercher de nos jours et parmi nous un pendant à l'œuvre de Coménius, c'est, malgré toute la différence des points de départ et d'arrivée, à la philosophie positive d'Auguste Comte qu'il faudra comparer la

pansophie de Coménius. Un parallèle quelconque entre le vieil évêque de l'Unité et le chef du positivisme vous semblera à première vue chose invraisemblable; mais, pour qui étudiera à fond les œuvres et la vie de ces deux penseurs, les rapprochements se multiplieront. Il y en a de très curieux : Coménius mettant la liberté de conscience sous la protection de Louis XIV ne vous paraîtra pas plus extraordinaire que Comte recommandant au czar Nicolas l'étude de la philosophie positive. Si Comte a invité Reschid-Pacha à s'initier à ses idées, Coménius a écrit au Sultan pour l'engager à lire la Bible et à nous rendre ainsi la politesse que nous lui faisons en prenant la peine d'étudier le Coran. Enfin Auguste Comte, mystique à sa façon dans sa « politique positive », ne s'y montre guère moins millénaire que Coménius en sa « Via lucis ».

En tout cas, si on ne veut pas descendre jusqu'au XIXe siècle, c'est à la « science universelle » de Leibnitz, ce pansophiste du XVIIe et du XVIIIe siècle, qu'il faudra comparer l'œuvre avortée de Coménius. Dans les fragments de l'un comme de l'autre, on trouvera de nombreuses indications auxquelles il sera facile de rattacher bien des pensées qui n'ont trouvé que plus tard leur réalisation. C'est ainsi, par exemple, que l'idée de notre grande encyclopédie du XVIIIe siècle est déjà formulée dans une lettre publique que Coménius écrivit en 1661 à Montanus (Van den Berge), éditeur d'Amsterdam, pour lui raconter sa vie littéraire, et lui donner les titres de ses innombrables ouvrages.

« Incohérentes et incertaines, dit-il, les informations de toute nature sont répandues sans ordre à travers les livres et les bibliothèques, en sorte que très peu d'hommes ont le temps de tout lire, qu'un plus petit nombre encore a

assez de jugement pour trouver les grains de blé perdus dans de tels tas de paille. — Pourquoi donc ne concevrions-nous pas la haute utilité d'un *livre universel (ou pansophique) qui, à lui seul, présenterait toutes les choses nécessaires*, de façon à rendre impossible toute ignorance dangereuse? qui les présenterait, dis-je, des premières aux dernières, dans un ordre si parfait que rien ne ferait ombre à rien et que tout, placé en pleine lumière, devrait forcément être bien compris; et avec une vérité si complète, dans l'ensemble et le détail, que rien ne pourrait décevoir personne... Le remède universel des confusions et des impostures, ce serait donc de faire la revue de tout l'univers, en déterminant exactement *les choses*, *les idées* des choses et les *mots* qui les représentent... Or, cela peut se faire de deux manières, soit par un *système* qui présenterait les choses dans l'ordre le plus exact (c'est-à-dire, Messieurs, sous forme de tableau encyclopédique du monde naturel, industriel et moral; car c'est là ce que Coménius désigne spécialement sous le nom de pansophie); soit par un lexique dans lequel on trouverait promptement, en vertu de l'ordre alphabétique des choses et des mots, tout ce dont on pourrait avoir jamais besoin... Un tel lexique réel (c'est-à-dire, Messieurs, un tel *dictionnaire alphabétique* des choses, annexe de la pansophie idéologique), s'il pouvait être composé, mériterait d'être appelé le Livre des livres, la Bibliothèque portative, les Pandectes de la Lumière, l'Encyclopédie pansophique, la Clef de la Science, le Bréviaire de la Sagesse, le Cercle de la Connaissance humaine, le Vade-Mecum universel, etc., etc. (Epistola ad Montanum, p. 99-108.)

Vous voyez que Coménius applique à son *Encyclopédie alphabétique*, seconde partie de la *Pansophie*, à peu près

les mêmes noms que nous lui avons vu donner à la première partie, au tableau encyclopédique ; ou plutôt, il conçoit sa *Pansophie*, son *Encyclopédie*, tantôt comme *système* suivant l'*ordre des choses*, tantôt comme *répertoire* suivant l'*ordre des mots*.

Obligé d'être bref, je vous laisse, Messieurs, le soin de comparer ce programme du *Lexique* ou *Dictionnaire des choses*, aux conseils donnés par Leibnitz en vue de l'établissement de répertoires universels (à l'imitation de ceux du patriarche Photius), ainsi qu'aux idées émises par d'Alembert et Diderot dans la fameuse préface de l'*Encyclopédie* et à tout ce que l'époque a produit d'ouvrages réalisant le vœu de Coménius.

Mon seul but est de vous inspirer quelque sympathie pour l'auteur ignoré de tant de plans ingénieux ou profonds, intermédiaire (par lui-même ou par ses maîtres) entre le XVI[e] et le XVIII[e] siècle.

(A suivre.) ROBERT.

DE LA COMPOSITION FRANÇAISE

DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES

(Suite) (1).

Deuxième Cours. — En entrant dans le second cours, les enfants possèdent des notions suffisantes sur les noms, les adjectifs et les verbes. Ces notions leur deviendront tout à fait familières, en raison de l'importance que prendra l'étude de la grammaire, pendant leur passage dans le cours moyen. Ils auront un livre de grammaire entre les mains, non pour en apprendre des chapitres entiers par cœur, mais afin que le livre leur serve de memento, auquel ils recourront de temps en temps. On est tenté de croire, en effet, en examinant la plupart des ouvrages de ce genre écrits pour les enfants, que l'auteur a oublié la langue de ceux auxquels il s'adresse. La méthode doit remédier à cet inconvénient. Les notions grammaticales les plus élémentaires sont des abstractions auxquelles l'esprit des commençants est très rebelle, et les règles les plus simples ne sont presque jamais comprises. On perd donc son temps lorsqu'on se borne à les formuler, même de la manière la plus claire. Si l'on veut que cette idée métaphysique et pourtant bien élémentaire pénètre dans l'esprit de l'enfant, il faut lui donner un corps ; c'est donc par l'exemple et non par le précepte qu'il faut débuter, et c'est l'élève lui-même (aidé du maître, bien entendu) qui doit déduire du fait matériel qu'il a

---

(1) Voyez *Revue pédagogique*, t. VIII p. 531.

sous les yeux, l'abstraction qu'on n'arriverait pas à lui faire saisir autrement.

Il sera donc avantageux de continuer les exercices de grammaire sur le modèle de ceux du premier cours, c'est-à-dire qu'ils ne seront pas seulement dictés, mais expliqués et commentés par le maître, sans qu'un seul mot échappe à l'attention des élèves, qui les épelleront avant d'écrire ; et c'est ensuite que seront exprimées brièvement, et comme une conséquence du travail effectué, les règles que les enfants devront retenir. En outre, au lieu de se contenter de la dictée du devoir conformément au texte, il sera préférable de tenir l'attention des enfants éveillée en les obligeant à inventer eux-mêmes la plus grande partie de l'exercice. Comme exemple, prenons au hasard la première ligne du texte d'un devoir dans une grammaire élémentaire. (Tous les nouveaux ouvrages contiennent heureusement un grand nombre d'exercices qu'on peut utiliser.) « Le jardinier bêche son jardin »... Chaque élève est interrogé à son tour : S'il y avait plusieurs jardiniers, comment diriez-vous ? — S'il s'agissait d'un travail exécuté hier? — Du travail de demain ? — De la culture d'un champ? — D'une vigne? etc. Ce genre d'exercice peut être modifié à l'infini, et les différents ouvrages de grammaire peuvent fournir des sujets de leçons suffisamment variés à la disposition des maîtres. Pour opérer ainsi, il n'y a donc pas de difficultés matérielles à surmonter. Il n'est pas nécessaire que la séance soit plus longue que pour une dictée ordinaire ; la direction méthodique de l'école n'en sera donc pas compromise, et ce procédé présente des avantages appréciables : l'attention des enfants est tenue en éveil ; leurs principales facultés : l'imagination, la réflexion, le jugement, sont intéressées à la fois. Les

enfants sont amenés à reproduire par écrit les idées qu'ils ont émises, les mots qu'ils viennent de prononcer, ce qui est de nature à frapper davantage leur mémoire et à les graver mieux dans leur esprit. L'étude de la grammaire marche de front avec l'application à la composition française par des exercices d'élocution, et on est assuré d'obtenir des devoirs irréprochables, puisque tous les mots sont épelés par ceux qui les écrivent. Il n'y aura plus de ces longues dictées remplies d'incorrections, et qui pourtant étaient censées avoir été lues et relues. Que de temps dépensé à les revoir et souvent en pure perte! Les enfants n'aperçoivent pas leurs fautes, et leurs erreurs ne les frappent pas comme nous. Quand on s'adresse à des esprits qui atteignent un certain degré de maturité, les fautes elles-mêmes peuvent être utilisées ; il n'en est pas de même ici : avec de jeunes enfants, les moindres erreurs ont des conséquences funestes, et on est assuré de voir se reproduire ensuite les fautes dans lesquelles on les a laissés tomber. Il faut donc leur en laisser commettre aussi peu que possible.

Enfin, les enfants de nos écoles, dit-on, parlent peu et difficilement, on leur fait un rôle trop passif ; ils écoutent et ne sont pas suffisamment excités à observer, à découvrir et à exprimer ce qu'ils découvrent. Le procédé que nous indiquons pourrait peut-être, dans une certaine mesure, remédier à ce défaut. On peut ajouter qu'en ce qui concerne l'étude des principes élémentaires de la langue, l'enfant se trouve dans une situation meilleure : le texte à apprendre par cœur sera court, et, dans les conditions où il est rédigé, il n'y a pas à craindre qu'il présente des difficultés insurmontables. Mais, précisément par la raison qu'on n'exigera pas un grand effort de mémoire de la part des

élèves, les répétitions fréquentes seront nécessaires. Heureusement, elles constituent l'exercice le plus utile qu'on puisse procurer aux enfants. Si les notions nouvelles leur coûtent à acquérir, il leur est agréable de constater qu'ils savent. En outre, l'esprit de l'enfant est très méthodique; s'il existait des lacunes, des points obscurs dans le tableau qu'on lui présente chaque jour, tout deviendrait terne pour lui : de là, nécessité des revisions fréquentes.

On ne peut pas indiquer ici la nature de tous les exercices auxquels peut être soumis l'enfant en dehors de l'étude spéciale qu'il fait de la grammaire pour arriver progressivement à la composition française. Un fait à noter, c'est que beaucoup d'enfants, dont l'intelligence est cependant très éveillée, ignorent une infinité de détails relatifs aux objets les plus communs. Il faut remédier à cet état d'indigence, car si la faculté de s'exprimer est intimement liée à celle de penser, il est juste d'ajouter que notre esprit ne peut agir que sur les matériaux à sa disposition. Sans suivre un ordre absolument rigoureux, on leur donnera donc des notions à leur portée sur les différents organes du corps humain, et sur tous les objets avec lesquels ils sont en contact journalier, afin que peu à peu ils deviennent moins étrangers à tout ce qui les entoure. Les leçons de lecture seront d'un grand secours, et, à défaut d'objets, il faudra se servir de l'image pour suggérer aux enfants les idées qu'on veut leur faire découvrir et exprimer. Dans toutes les descriptions d'objets, le maître devra suivre une marche rationnelle et constante, afin de frapper l'esprit des enfants et de leur faire sentir la nécessité de procéder toujours avec méthode.

Le programme du cours moyen ne différera pas beau-

coup de celui du cours élémentaire ; il s'en distinguera seulement par le degré d'intensité qui croîtra avec le développement intellectuel des élèves. On ne saurait trop insister sur cette vérité que l'enseignement de la langue se fortifie et s'éclaire par celui des autres matières. L'esprit s'empare des notions qui lui viennent de divers côtés et en tire des idées générales. Ces idées n'existent pas encore chez nos enfants de 8 à 10 ans ; il importe d'augmenter sans relâche leur vocabulaire par des exercices spéciaux faits avec le maître et qui sont une occasion d'améliorer leur langage, en même temps qu'on leur remet en mémoire ce qui a déjà été appris. Ce sont des séries de mots, tantôt rangés par familles, tantôt groupés en raison de l'idée commune qui les rattache à une autre expression. Chaque mot dicté et épelé fait l'objet d'une observation particulière ; il peut donner lieu soit à une simple définition, soit à la composition d'une phrase qui en fait mieux comprendre le sens ou qui en indique l'emploi. Tous ces développements se font oralement. On fait ainsi un appel constant au bon sens de l'élève ; on enrichit sa mémoire de notions utiles, et, grâce à cette merveilleuse facilité qu'ont les enfants pour les choses du langage, on les amène assez rapidement à s'exprimer d'une façon moins défectueuse et moins embarrassée. Pestalozzi, se proposant un résultat un peu différent, faisait répéter à ses enfants de longues nomenclatures d'objets. C'était l'application peut-être imparfaite d'un principe assurément vrai et fécond.

Les élèves ne devront pas faire habituellement usage du dictionnaire, le livre des définitions incomplètes et obscures. (Il s'agit bien entendu de celui qu'on met entre leurs mains, parfois beaucoup trop tôt à notre avis).

C'est la parole du maître aidant l'instinct de l'élève qui y suppléera.

Enfin, des morceaux de nos bons auteurs seront fréquemment utilisés comme exercices de lecture à haute voix, de récitation, d'analyse et de chant quand il y aura lieu.

Sans croire que nous ayons épuisé tout ce qu'il y aurait à dire sur ce sujet, nous passons à la composition française proprement dite.

Nos enfants de 8 à 10 ans n'ont point encore, nous l'avons déjà dit, ce qu'on peut appeler des idées générales, qui leur permettraient de porter des jugements par rapprochement et par comparaison; leur vocabulaire est fort restreint, leurs connaissances peu étendues, incertaines, fugitives. C'est peut-être trop présumer de leurs forces qu'exiger d'eux des rédactions dans le genre de celles que nous offrent nos différents recueils. Même à la suite d'explications laborieuses, le travail qu'on obtient ainsi des élèves est informe et sans grand profit pour eux. C'est pour le plus grand nombre une affaire de mémoire; on n'y trouve presque jamais la trace d'une idée qui leur soit personnelle. Tout ce qui excède nos forces ne contribue pas à leur développement; au contraire, tout ce qui est naturel se fait sans peine: c'est un principe vrai dans l'ordre moral comme dans l'ordre physique. Cette difficulté de découvrir des procédés de composition à l'usage de l'école primaire frappe toutes les personnes qui s'occupent d'enseignement. Un de nos journaux scolaires propose comme modèles de rédaction destinés au cours moyen des récits enfantins rapportant les faits et gestes, les répliques naïves de tout jeunes enfants, espérant sans doute par ce moyen se mettre plus à la portée des faibles

intelligences qu'il s'agit d'initier à un art difficile. Mais, si la candeur du premier âge nous charme, les enfants n'ont pas les mêmes raisons que nous d'en être touchés. S'ils se doutaient de leur naïveté, c'est qu'ils l'auraient perdue. La question n'est donc pas tranchée, elle reste entière. Essayons de la résoudre autrement, sans toutefois nous flatter de réussir.

Au lieu de demander à nos enfants ce qu'ils sont incapables de nous donner, c'est-à-dire des devoirs de rédaction sur des sujets, quoi qu'on fasse, toujours trop abstraits pour eux, qu'ils connaissent mal, auxquels ils s'intéressent peu, et dont leur esprit ne peut saisir le vrai sens, procédons plus simplement et d'une façon plus conforme à la logique.

Les éléments des sciences naturelles, trop négligés jusqu'ici dans les écoles primaires, se prêtent admirablement à un enseignement intuitif, et qui ne court pas le risque de rester incompris. Donnons cet enseignement avec l'herbier, la collection d'insectes ou celle des minéraux sous les yeux des enfants. Avançons méthodiquement et ne craignons pas d'indiquer les grandes lignes des classifications scientifiques, parce qu'elles éclairent toutes ces questions et viennent en aide à la mémoire. Faisons manier et examiner de près aux enfants les échantillons à étudier; écrivons en même temps au tableau noir les mots nouveaux, les dénominations que les enfants doivent apprendre, et laissons-les ensuite rédiger ce qu'ils ont retenu; indiquons-leur dans quel ordre devront se succéder les idées; il ne se rencontrera point là d'abstractions insaisissables, et de cette façon, tout en augmentant la somme de leurs connaissances positives, nous les habituerons à mettre par écrit, dans un langage simple, des choses vraies.

Afin de mettre de la variété dans les devoirs, de temps en temps, s'il était possible toutefois de leur faire rendre compte en quelques lignes d'un fait dont ils auraient été témoins, auquel ils auraient pris part, il faudrait en profiter.

J. Th. Bochot,
Instituteur à Grancey-le-Château (Côtes-d'Or).

COURRIER DE L'INTÉRIEUR

I. — Décrets, arrêtés, circulaires.

Par décret de M. le Président de la République, en date du 14 novembre 1881, M. Paul Bert, député, a été nommé Ministre de l'Instruction publique et des Cultes, en remplacement de M. Jules Ferry, dont la démission a été acceptée. Par décret du 16 novembre, M. Chalamet, député, a été nommé sous-secrétaire d'État au même ministère.

Tous les hommes, et ils sont nombreux en France, qui s'intéressent aux progrès de l'instruction populaire, ont été heureux d'apprendre que la direction de l'enseignement primaire restait aux mains de M. Buisson, l'administrateur infatigable, le pédagogue éminent qui, dans l'espace de trois années, a accompli tant d'utiles réformes et mené une si rude et si brillante campagne contre la routine et l'ignorance.

— De louables efforts sont tentés pour organiser l'enseignement primaire supérieur, pour en faire une institution vraiment nationale, appropriée aux besoins actuels du pays et offrant des chances de durée et de développement dans l'avenir.

Au mois de février 1880, avait paru un décret portant création de bourses dans les écoles primaires supérieures. Un autre décret et un arrêté du 15 janvier 1881, ont fixé les conditions que doivent remplir les établissements de cet ordre pour être admis à participer dans une mesure quelconque aux encouragements de l'État. (Voir *Revue Pédagogique*, nº de mars 1881, pages 326 à 332.)

Dans un rapport au Président de la République, en date du 29 octobre dernier, M. le Ministre rappelle que la loi

du 16 juin 1881, établissant la gratuité absolue de l'enseignement primaire, s'applique aux écoles primaires supérieures et propose de classer les directeurs et adjoints, de déterminer leur traitement minimum et les conditions de leur avancement. Un décret du même jour a fixé définitivement ces divers points. Il faut lire en entier les deux documents relatifs à cette importante question:

Monsieur le Président,

L'enseignement primaire supérieur prend en ce moment dans notre pays un essor d'autant plus heureux qu'il a été plus spontané.

Dès 1878, pressentant avec une grande clairvoyance que l'organisation de cet enseignement serait un des premiers besoins de la République, un de mes honorables prédécesseurs proposait au Parlement une loi qui devait prescrire l'établissement d'écoles primaires supérieures et en régler les conditions d'existence. Ce projet n'eut pas de suite, et l'enseignement nouveau qu'il avait pour but de constituer n'en a pas moins pris naissance : tant il répondait à l'attente publique et à de réelles nécessités.

Mais, au lieu de se conformer à un type uniforme et préconçu, il s'est prêté à la diversité même des situations qui l'avaient fait éclore : ici, c'est un grand établissement municipal ou départemental; là, c'est à peine une classe distincte de l'école ordinaire. Tantôt il offre à des fils, à des filles de cultivateurs ou d'artisans un utile complément d'études générales avec un commencement d'études spéciales, c'est-à-dire d'apprentissage; tantôt il conduit ses élèves aux écoles d'arts et métiers; tantôt il prépare ou il conserve à notre corps enseignant des recrues précieuses, dans les années de transition qui séparent la sortie de l'école élémentaire de l'entrée à l'école normale.

A travers tant d'aspects divers, on peut, cependant, dès à présent, discerner les traits généraux qui caractérisent et définissent l'enseignement nouveau dans l'esprit des populations qui le recherchent avec un si louable empressement.

D'une part, on veut qu'il reste primaire; d'autre part, on veut qu'il soit professionnel. Quelques mots suffiront pour préciser cette double tendance.

Qu'il reste primaire: c'est la première indication qui se dégage de l'expérience. Il ne faut pas que l'enseignement primaire supérieur s'isole et vise à une sorte d'existence à part. Si haut et si loin qu'il doive aller, il est bon qu'il s'appuie toujours de quelque façon sur l'école populaire. S'il affectait de s'en séparer par ses programmes, par le choix des maîtres, par le recrutement des élèves, par le ton général des études ou par le niveau des examens, il perdrait le meilleur de sa substance et, à vrai dire, il n'aurait plus raison d'être. C'est ce que redoutaient de bons esprits, à l'origine du mouvement. Il leur semblait

à craindre que la vanité des familles, peut-être l'amour-propre des municipalités intervenant, l'enseignement primaire supérieur ne sortît bien vite de ses cadres, jugés trop modestes et ne devînt tôt ou tard une contrefaçon malheureuse de l'enseignement secondaire spécial.

Le bon sens de notre pays a partout démenti ces appréhensions. Laissées à elles-mêmes, ni les familles, ni les communes n'ont commis la faute de vouloir que l'établissement nouveau fût un collège dégénéré, au lieu d'être une école perfectionnée. Et les écoles primaires supérieures qui existent ou qui naissent aujourd'hui se sont organisées de manière à former le large couronnement d'une éducation primaire menée à bien et non pas le commencement stérile d'un cycle d'études qui n'aboutirait pas. C'est à l'enseignement primaire qu'elles demandent une élite de maîtresses et une élite d'élèves, comme c'est aux méthodes primaires qu'elles empruntent l'esprit de leurs programmes, qui est d'affermir le savoir plus encore que de l'étendre, de l'approfondir et non de le disperser, et de donner à l'esprit une trempe forte plutôt qu'un brillant vernis.

Mais, en même temps et par une marche des choses non moins spontanée, les écoles primaires supérieures tendent à revêtir à des degrés divers le caractère d'écoles professionnelles.

Les élèves de l'école primaire supérieure sont quelque chose de plus que des écoliers: ce seraient des apprentis déjà dispersés dans les ateliers, si l'école, pour les retenir, ne se transformait elle-même, dans une certaine mesure, en atelier. De là vient que, de toutes nos écoles primaires supérieures, aucune n'a pu s'enfermer exclusivement dans les études proprement dites: elles ont dû s'associer aux légitimes préoccupations des familles et répartir leur temps, ce temps pris sur la durée ordinaire de l'apprentissage, de telle sorte que l'enfant, bien loin d'être ou retardé ou désorienté au sortir de l'école, se trouve en état d'entrer de plain-pied dans la carrière du travail avec des ressources et des facilités nouvelles.

De là aussi l'impossibilité de les réduire toutes à un type unique : elles doivent, pour trouver le succès, s'adapter, dans toute la partie professionnelle, aux circonstances et aux nécessités locales; elles sont tenues d'acheminer leurs élèves non pas théoriquement vers toutes les professions, mais positivement vers celles auxquelles les prédestine le milieu natal. C'est à ce prix que nos écoles primaires supérieures conserveront et verront croître de jour en jour la juste popularité qui les entoure.

Les Chambres et le Gouvernement ne pouvaient mieux faire que de s'inspirer d'un sentiment public si sage en lui-même et si clairement manifesté. La loi du 11 décembre 1880, sur les écoles d'apprentissage, a fait entrer dans les cadres de l'enseignement primaire tous les établissements qui ont pour objet d'associer à des études primaires complémentaires le commencement de l'apprentissage professionnel. Par cette mesure si simple et d'une si grande portée sociale, le Parlement n'assurait pas seulement des ressources et une situation légale à

quelques établissements nouveaux ; il tranchait la question de savoir jusqu'où vont, en matière d'enseignement primaire, les besoins de la nation et les obligations de l'Etat.

Naguère encore on pensait que l'Etat avait fait assez pour l'éducation des enfants du peuple quand il leur avait offert, — aux uns, moyennant rétribution, aux autres, à la faveur d'une sorte d'aumône, — une instruction élémentaire qui, pour beaucoup, allait à peine jusqu'à savoir lire et écrire. Aujourd'hui, la sollicitude de la nation les accompagne au delà de l'âge scolaire : on se fait scrupule de laisser dépérir cette œuvre d'éducation morale et intellectuelle si laborieusement commencée, et la loi n'a pas hésité à inscrire l'instruction complémentaire et professionnelle au même rang et au même titre que l'enseignement primaire proprement dit, parmi les dépenses dont l'Etat, après la commune, consent à se porter garant.

Quelques mois plus tard, par la loi du 16 juin 1881, le Parlement complétait cette définition si libérale de l'enseignement populaire, en faisant passer les salles d'asile et les classes enfantines au rang des établissements primaires, avec toutes les obligations que cette assimilation comporte, pour la commune et pour l'Etat ; la même loi étendait à tous les degrés de l'édifice si largement agrandi le système démocratique de la gratuité absolue. Ainsi, commençant plus tôt et finissant plus tard, l'enseignement primaire ne sera plus désormais un accident de courte durée dans la vie de l'homme de labeur ; il va devenir toute une éducation. Après avoir reçu l'enfant dès le plus jeune âge, utilisé tous ses instants, éveillé ses facultés, développé son intelligence, cultivé son âme, il s'imposera le devoir de le suivre jusqu'à l'entrée de la vie pratique.

Naguère, sans préparation dans la première enfance, sans caractère obligatoire dans la période scolaire, sans suite et sans consécration au lendemain de la sortie de l'école, l'enseignement primaire ne menait à rien ; il mène à tout aujourd'hui par deux larges issues : par le nouvel enseignement complémentaire professionnel, et par l'enseignement secondaire directement rattaché à l'enseignement élémentaire par la nouvelle ordonnance de ses programmes et le bienfait incessamment accru des bourses d'Etat.

Pour achever l'organisation de l'enseignement primaire supérieur en lui laissant toute sa liberté d'allures, un seul point reste à régler, et c'est l'objet du décret que j'ai l'honneur, monsieur le Président, de soumettre à votre signature. Toute commune peut aujourd'hui créer, sans autre formalité que le double vote du conseil municipal et du conseil départemental de l'instruction publique, une école primaire supérieure dont l'entretien sera compris dans les dépenses que l'Etat prend à sa charge, dès que la commune a fourni son contingent légal. Mais quels seront les traitements, quelle sera la situation du personnel enseignant attaché à ces établissements ? En attendant le vote de la loi sur la gratuité, le conseil supérieur avait fixé des bases provisoires et promis, à défaut de mieux, les encouragements de l'Etat.

Aujourd'hui que l'enseignement primaire supérieur est légalement réuni à l'enseignement primaire public et gratuit, on ne peut plus songer à laisser ce personnel dans une situation indécise et à la merci des fluctuations du budget communal. Aussi, dans mes calculs, lors du vote du dernier budget de l'instruction publique, avais-je fait entrer dans les augmentations de dépense résultant de la gratuité les prévisions relatives aux développements de l'enseigement primaire supérieur; et je puis, dès à présent, vous demander d'assurer à ses directeurs et à ses professeurs un classement régulier, un chiffre minimum de traitement et un mode d'avancement garantis par l'Etat, dans les mêmes conditions que pour les instituteurs.

Sans doute, cette réglementation, dont quelques détails sont nouveaux, ne nous dispensera pas de la loi d'ensemble qui régularisera quelque jour toute l'organisation financière de notre enseignement. Mais, pour avoir été opérée par des votes successifs, par des lois fragmentaires, suivies elles-mêmes de règlements partiels, la transformation de nos institutions scolaires n'en est pas moins un fait accompli et l'œuvre la plus considérable de la dernière législature.

Je m'estime heureux de pouvoir aujourd'hui, par le décret que j'ai eu l'honneur de vous soumettre, compléter les cadres de notre système national d'instruction publique, en y rattachant définitivement une des branches les plus importantes de l'éducation populaire.

Veuillez agréer, monsieur le Président, l'hommage de mon profond respect.

Le président du conseil,
Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,
Jules Ferry.

Le Président de la République française,

Sur le rapport du président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Vu la loi du 11 décembre 1880 et le règlement d'administration publique en date du 30 juillet 1881 ;

Vu les lois de finances du 22 décembre 1880 et du 29 juillet 1881 rattachant les crédits de l'enseignement primaire supérieur à ceux de l'enseignement primaire proprement dit ;

Vu la loi du 16 juin 1881, établissant la gratuité dans les établissements d'enseignement primaire public de tout ordre ;

Vu le décret et l'arrêté du 15 janvier 1881 ;

Décrète :

Article premier. — Les directeurs et instituteurs adjoints des écoles primaires supérieures sont répartis en quatre classes et le traitement minimum de chaque classe est fixé ainsi qu'il suit :

Directeurs.

4e classe	2.000 fr.
3e classe	2.200
2e classe	2.500
1re classe	2.800

Adjoints.

4e classe	1.200 fr.
3e classe	1.400
2e classe	1.600
1re classe	1.800

Art. 2. — La promotion d'une classe à la classe supérieure est de droit, pour les directeurs, après cinq années et, pour les adjoints, après trois années passées dans la classe immédiatement inférieure, et ne peut avoir lieu avant l'expiration de cette période.

Art. 3. — Les directeurs et adjoints des écoles primaires supérieures jouissent des avantages spécifiés aux articles 3 (§ 1er) et 4 de la loi du 19 juillet 1875.

Art. 4. — Les directeurs et adjoints qui débutent appartiennent à la dernière classe. Toutefois, ceux qui étaient déjà titulaires ou adjoints dans les écoles primaires élémentaires conservent la classe à laquelle ils appartenaient, et, dans aucun cas, leur traitement ne peut devenir inférieur à celui dont ils jouissaient.

Art. 5. — Les directeurs et adjoints des écoles primaires supérieures et les directeurs de cours complémentaire d'un an reçoivent, en outre des traitements minima fixés par l'article 1er, un traitement éventuel soumis à la retenue et calculé d'après le nombre des élèves qui fréquentent l'école primaire supérieure ou le cours complémentaire.

Aucun élève n'entre dans le calcul de l'éventuel s'il n'est régulièrement inscrit sur le registre matricule et s'il n'a fréquenté au moins pendant sept mois l'école ou le cours.

Sur l'avis du conseil départemental, le préfet détermine, tous les ans, sous réserve de l'approbation du ministre, le taux de cette allocation supplémentaire, dans chaque école.

Cettei l'ocation peut varier de 10 à 20 francs par élève, suivant la résidence et d'après les résultats de l'enseignement.

Art. 6. — Le montant de l'éventuel dans toute école qui a des instituteurs-adjoints est divisé en deux parties égales : l'une est attribuée au directeur, l'autre est partagée également entre les adjoints.

Les directeurs de cours complémentaires reçoivent la totalité de l'éventuel.

Art. 7. — Les indemnités ou suppléments de traitement que les directeurs et adjoints des écoles primaires supérieures et les directeurs de cours complémentaires peuvent recevoir des communes, sont prélevés sur les ressources ordinaires ou extraordinaires des budgets municipaux, autres qne celles provenant des quatre centimes spéciaux. Elles peuvent être soumises à la retenue.

Art. 8. — Les professeurs spéciaux de langues vivantes, de dessin et d'agriculture attachés aux écoles primaires supérieurcs reçoivent une indemnité annuelle, non soumise à la retenue et calculée d'après le nombre d'heures d'enseignement qu'ils donnent chaque semaine dans l'école.

Cette indemnité peut varier de 100 à 200 francs pour chaque heure

d'enseignement donnée par semaine : le montant en est fixé par le préfet sur l'avis du conseil départemental et sauf approbation du ministre.

Art. 9. — Les auxiliaires chargés de l'enseignement de la gymnastique et de la direction des travaux manuels dans les écoles primaires supérieures reçoivent, dans les conditions spécifiées à l'article 8, une indemnité annuelle qui peut varier de 50 à 100 francs.

Art. 10. — Tous les ans, chaque directeur d'école primaire supérieure règle la répartition des heures d'enseignement entre les différents maîtres attachés à son école. Ce règlement est exécutoire après approbation de l'inspecteur d'académie.

Art. 11. — Toutes les dispositions ci-dessus sont applicables aux écoles primaires supérieures de filles.

Art. 12. — Il sera pourvu à la dépense résultant du présent décret au moyen des ressources énumérées aux articles 2, 3, 4 et 5 de la loi du 16 juin 1881.

Art. 13. — Les traitements fixes sont mandatés par le préfet sur le vu d'un état dressé, chaque année, par l'inspecteur d'académie. Ils sont payés mensuellement et par douzièmes.

Art. 14. — Les traitements éventuels ainsi que les indemnités allouées aux professeurs spéciaux et aux auxiliaires sont mandatés dans la même forme que les traitements fixes. Ils sont payés trimestriellement et par quarts.

Art. 15. — Les dispositions du décret et de l'arrêté du 15 janvier 1881 contraires au présent décret sont et demeurent rapportées.

Art. 16. — Le présent décret sera exécutoire à dater du 1er janvier 1882.

Art. 17. — Le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts est chargé de l'exécution du présent décret.

Fait à Paris, le 29 octobre 1881.

JULES GRÉVY.

Par le Président de la République :

Le président du conseil,
Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Jules FERRY.

Une circulaire du 6 novembre 1881 a appelé l'attention des préfets sur ces deux documents :

Monsieur le Préfet,

Vous trouverez sous ce pli, avec la copie du rapport que j'ai eu l'honneur d'adresser à M. le Président de la République sur l'organisation de l'enseignement primaire supérieur, un exemplaire du décret qui fixe les traitements et les règles de l'avancement du personnel attaché aux écoles de cet ordre d'enseignement.

L'importance de ces deux documents ne saurait vous échapper. L'enseignement primaire supérieur est un des besoins les plus manifestes de notre société ; mais il n'existe encore, à proprement parler, qu'à l'é-

tat d'exception. Il importe donc de seconder le mouvement d'opinion qui lui a donné naissance, et de provoquer, non pas partout indistinctement, mais partout où cette institution peut vivre et rendre d'utiles services, la création d'écoles primaires supérieures, ou de cours complémentaires.

Pour obtenir ce résultat, j'ai compté sur votre zèle et sur le concours de MM. les inspecteurs d'académie : il ne vous sera pas difficile de l'atteindre, si vous voulez bien insister auprès des municipalités pour leur montrer tous les avantages qu'elles sont appelées à retirer d'une création qui ne leur impose d'autre charge que celle de l'installation et de l'entretien des locaux. Vous achèverez de les déterminer en leur rappelant que cette charge communale se trouve singulièrement allégée par les facilités qu'offre la caisse des lycées et écoles, et par les larges subventions de l'État. Je n'ai pas besoin de vous dire que le Gouvernement ne refusera jamais son concours aux communes qui auront consenti les sacrifices que comporte leur situation financière ; mais vous devrez veiller avec soin à ce que les prescriptions du décret et de l'arrêté du 15 janvier 1881, relatives aux conditions matérielles et aux grades à exiger du personnel enseignant, soient dès à présent observées aussi exactement que le permettront les difficultés de premier établissement. Je joins aux documents qui précèdent une copie de ce décret et de cet arrêté.

Sans doute le conseil départemental voudra, pour favoriser cette organisation nouvelle, se montrer tolérant en ce qui concerne les locaux et le matériel d'enseignement ; mais vous ne devrez jamais perdre de vue qu'une des premières conditions de succès pour les écoles que nous voulons fonder, c'est une installation qui réponde, dès le début même l'institution, à l'idée qu'on doit s'en faire. Vous réserverez donc un avis favorable pour les seules créations au sujet desquelles les conseils municipaux auront pris, quant à l'organisation matérielle, des engagements formels et à courte échéance.

Je vous prie de vouloir bien d'abord donner au décret et à l'arrêté que je vous adresse la plus grande publicité, et ensuite de vous mettre sans retard en relations pour cet objet avec les municipalités des communes où vous jugerez qu'il y a utilité et possibilité de créer une école primaire supérieure.

Vous me tiendrez exactement au courant des négociations que vous aurez entreprises et que vous espérez mener à bonne fin.

Recevez, monsieur le Préfet, l'assurance de ma considération très distinguée.

Le président du conseil,
Ministre de l'instruction publique,
Jules Ferry.

Pour le Ministre de l'instruction publique :
L'inspecteur général,
Directeur de l'enseignement primaire,
Buisson.

Enfin une circulaire du 7 décembre, accompagnée de tableaux à remplir, indique à MM. les Inspecteurs d'académie la façon dont ils doivent préparer la statistique de l'enseignement primaire supérieur qui sera prochainement publiée par l'administration.

Monsieur l'Inspecteur d'académie,

J'ai l'honneur de vous envoyer le recueil des lois et règlements qui concernent les écoles primaires supérieures.

Dans une circulaire qu'il adressait à MM. les Préfets à la date du 6 novembre, et qui est insérée en tête de ce recueil, mon honorable prédécesseur faisait appel à votre zèle pour imprimer, de concert avec l'autorité préfectorale, une active et féconde impulsion à cette nouvelle partie de votre service.

Je vous demande, à mon tour, de vouloir bien prêter votre concours dévoué à mon administration pour mener à bonne fin une entreprise dont le succès intéresse à un si haut degré l'avenir des classes laborieuses et, à proprement parler, du pays tout entier.

En ce qui concerne le but à atteindre et les moyens à employer pour y arriver, je ne puis que me référer aux instructions contenues dans la circulaire précitée et au rapport qui a précédé et motivé le décret du 29 octobre dernier.

Mais pour agir efficacement, j'ai besoin de savoir, et vous-même vous avez besoin de connaître, d'une part, quelle est, à ce jour, la situation exacte, dans votre département, de l'enseignement primaire supérieur, et, d'autre part, quelles sont les espérances que nous pouvons concevoir pour l'avenir de cet enseignement.

Je vous prie, en conséquence, de vouloir bien remplir avec le plus grand soin les trois tableaux que vous trouverez ci-inclus. Le tableau nº III me permettra de suivre le mouvement qui va se produire, qui se produit déjà et s'annonce sous les meilleurs auspices. Il me permettra également d'apprécier l'utilité de chacune des créations que vous jugerez possibles et désirables, et de seconder, au besoin, vos efforts et ceux de l'administration préfectorale.

Quant à la situation présente, les tableaux nº I et nº II la placeront dans son véritable jour; ils me fourniront, en outre, les indications dont j'ai besoin pour établir la statistique qui a été annoncée pour 1881, et que je me propose de faire dresser tous les ans, afin de mettre en lumière les progrès accomplis ; ils me renseigneront enfin sur les établissements auxquels nous pourrons confier en toute sécurité les boursiers de l'Etat. Le gouvernement a déjà placé des boursiers dans quelques-uns de ces établissements et il désire voir le nombre de ses pupilles s'accroître dans une large mesure : il a par conséquent le devoir de s'enquérir où il les envoie et dans quelles conditions d'instruction, d'éducation et de bien-être il les place. A défaut d'autres considérations, ce souci des enfants que l'Etat prend sous son patro-

nage suffirait pour commander l'enquête à laquelle je vous prie de procéder.

Il n'importe donc pas que la liste des écoles que vous allez dresser soit longue ; mais il importe qu'elle soit exacte et que vous n'y fassiez figurer que des écoles qui aient été régulièrement instituées et qui soient véritablement dignes du nom d'écoles primaires supérieures. Il ne suffit pas, en effet, que des établissements qui ne sont, en réalité, que des écoles élémentaires, se parent, comme il arrive parfois, du titre d'écoles supérieures, pour que nous les considérions comme telles. Mon administration est désireuse de féconder tous les germes utiles ; elle entend seconder toutes les bonnes intentions, encourager tous les efforts louables ; mais elle ne saurait admettre dans les cadres de l'enseignement primaire supérieur que des établissements répondant aux exigences de cet enseignement. Les signes auxquels vous reconnaîtrez les écoles primaires supérieures proprement dites, sont clairement indiqués dans le décret et l'arrêté du 15 janvier 1881. Avant donc de porter une école dans les tableaux ci-joints, vous aurez à examiner si cette école répond à l'une ou l'autre des catégories établies, et si, pour chaque catégorie, elle satisfait aux conditions de local, de personnel et de programme énumérées dans ces documents.

A côté de ces écoles qui sont véritablement des écoles d'instruction primaire supérieure, il existe, soit dans l'enseignement public, soit dans l'enseignement libre, d'autres établissements qui, pour différer par quelques côtés de ceux dont je viens de vous entretenir, n'en sont pas moins dignes de sympathie et doivent attirer toute votre attention.

Les unes prennent le titre vague et plus ou moins justifié d'écoles professionnelles ; les autres, moins nombreuses et encore à l'état d'organisation, s'appellent écoles d'apprentissage manuel. Ces dernières ne sont pas, à vrai dire, des écoles primaires supérieures, en ce sens que l'enseignement technique y occupe la plus grande place, et que le niveau des études n'y dépasse guère les limites de l'enseignement primaire élémentaire. Mais les familles peuvent avoir intérêt à y faire admettre leurs enfants, et nous-mêmes nous avons intérêt à les connaître. Elles figureront donc dans vos états.

Parmi les écoles qui prennent le nom d'écoles professionnelles, il en est dans lesquelles l'enseignement technique marche de pair avec l'enseignement proprement dit : on y suit, et quelquefois même on y dépasse les programmes annexés à l'arrêté du 15 janvier 1881, tout en donnant des soins particuliers à la préparation des élèves aux diverses professions. Ce sont bien là des écoles d'enseignement primaire supérieur, et les plus recommandables parmi les établissements de cet ordre d'enseignement.

Dans d'autres, les programmes officiels sont à peu près exactement suivis, mais l'éducation professionnelle y est encore à l'état rudimentaire, soit que les locaux et l'outillage fassent défaut, soit qu'en raison du petit nombre des industries locales, il ne paraisse pas nécessaire d'y spécialiser davantage l'enseignement.

Quelles que soient les différences qui distinguent ces dernières écoles, toutes répondent à des besoins réels et méritent les encouragements de l'État. Vous devrez donc les comprendre dans vos tableaux, en prenant soin d'indiquer dans la colonne d'observations leur véritable caractère, et de me signaler les principales professions auxquelles chacune d'elles prépare.

Je vous prie de vouloir bien me faire parvenir ces tableaux avant le 15 janvier prochain, après en avoir fait prendre une copie pour vos bureaux.

Recevez, monsieur l'Inspecteur d'académie, l'assurance de ma considération très distinguée.

Le Ministre de l'instruction publique et des cultes.
Paul Bert.

— Une école nationale d'enseignement primaire supérieur et d'enseignement professionnel préparatoire à l'apprentissage a été créée par décret de M. le Président de la République, le 9 juillet dernier (1).

Le Président de la République française.

Sur le rapport du président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, et du ministre de l'agriculture et du commerce;

Vu la loi du 11 décembre 1880;

Vu la délibération du conseil municipal de Vierzon, en date du 4 juillet 1881;

Décrète:

Article premier. — Il est créé une école nationale d'enseignement primaire supérieur et d'enseignement professionnel préparatoire à l'apprentissage destinée à servir de type pour les établissements de même nature qui seront fondés par application de la loi susvisée.

Art. 2. — Le siège de cet établissement est fixé à Vierzon (Cher).

Art, 3. — Le président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts et le ministre de l'agriculture et du commerce sont chargés chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret.

Fait à Paris, le 9 juillet 1881.

Jules Grévy

Par le Président de la République:

Le président du conseil,
Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,
Jules Ferry.

Le Ministre de l'agriculture et du commerce,
P. Tirard.

---

(1) Voir l'*Ecole de Vierzon. Revue Pédagogique,* numéro de Novembre 1881. p. 507

La commission chargée d'élaborer un programme pour cette nouvelle école a présenté son rapport au Ministre de l'instruction publique (1).

Monsieur le Ministre,

D'accord avec M. le Ministre de l'agriculture et du commerce, vous avez institué auprès de votre ministère, le 31 mai 1881, une Commission chargée d'élaborer un projet d'École nationale mixte d'enseignement primaire supérieur et d'enseignement professionnel à établir conformément aux dispositions de la loi du 11 décembre 1880.

Cette Commission a l'honneur de vous présenter aujourd'hui le résultat de ses travaux.

L'article premier de la loi du 11 décembre 1880 relative aux écoles manuelles d'apprentissage est ainsi conçu :

« Article premier. — Les écoles d'apprentissage fondées par les communes ou les départements *pour développer chez les jeunes gens qui se destinent aux professions manuelles la dextérité nécessaires et les connaissances techniques* sont mises au nombre des établissements d'enseignement primaire publics.

» Les écoles publiques d'enseignement primaire complémentaire dont le programme comprend des cours ou des classes d'enseignement professionnel sont assimilées aux écoles manuelles d'apprentissage . »

La loi du 11 décembre 1880 a été inspirée à ses auteurs par la remarque justifiée qu'en France la valeur professionnelle des ouvriers de presque tous les corps d'état paraît tendre à baisser depuis un certain temps. Cet état de choses regrettable, qui pourrait entraîner pour l'avenir de notre industrie nationale les plus graves conséquences, est dû en grande partie à ce que, pour des causes diverses signalées et analysées par MM. Nadaud et Tolain, dans leurs rapports à la Chambre des députés et au Sénat, l'apprentissage n'existe pour ainsi dire plus dans notre pays.

Il ne pourra être remédié à cette situation qu'en provoquant la création, dans les centres industriels, d'écoles professionnelles spéciales pour chaque branche d'industrie, pouvant remplacer, et même remplacer avec avantage, ce qu'était pour les jeunes gens l'apprentissage d'autrefois. L'utilité de la création de pareils établissements n'est plus d'ailleurs à démontrer; nombre de villes industrielles l'ont reconnue, et ont pris à cet égard une louable initiative; c'est ainsi qu'ont été fondées à Paris l'école municipale du boulevard de La Villette, l'école d'horlogerie; à Reims, l'école municipale professionnelle, où la teinture, la filature et le tissage occupent une place prépondérante ; à Nîmes, l'école-fabrique pour les tissus divers qui ont fait la fortune de cette ville; à Limoges, l'école de céramique ; à Douai, au Havre, les écoles d'apprentissage, etc.

---

(1) Pour la composition de cette commission, voir *Revue Pédagogique*, numéro de juillet 1881, p. 87.

Quant au savoir pratique, la Commission a pensé qu'il serait possible de l'assurer dans de bonnes conditions aux élèves de l'école primaire supérieure par un enseignement manuel progressif qui, limité à deux heures par jour dans la première année, occuperait dans la troisième la journée presque entière.

De cette remarque, il résulte qu'il ne serait pas indispensable de confier aux mains de l'enfant, avant l'âge de 12 ans, les outils destinés au travail du bois et du fer.

Néanmoins, il y a lieu de penser qu'à partir de 10 ans, le travail de l'atelier ne saurait être nuisible, s'il est convenablement dirigé, et si l'on a soin de ne mettre entre des mains faibles et inexpérimentées que des outils en rapport avec la force musculaire de l'élève, et choisis de façon à ne pas porter préjudice au développement d'un organisme encore en voie de formation.

Les enfants de 11 et 12 ans pourront donc déjà être familiarisés dans une certaine mesure avec la plupart des outils employés au travail du bois, être exercés à l'usage du tour, initiés à la tenue de la lime. L'habileté et la délicatesse seront en même temps entretenues par la pratique du modelage.

Quant à la période de 7 à 10 ans, on ne doit songer qu'à développer la dextérité manuelle de l'enfant par de petits travaux n'exigeant presque aucun déploiement de force physique. Le dessin, le découpage, l'assemblage de morceaux de carton permettant d'obtenir des objets de formes et de couleurs variées, exerceront en même temps son attention, son intelligence et son adresse. A ces travaux se joindront l'exécution de petits objets de vannerie, la fabrication des treillages métalliques, nécessitant déjà l'emploi d'un outil léger. On devra s'attacher dès cet âge à faire produire réellement aux enfants des objets qu'ils puissent emporter chez eux et montrer comme leur œuvre. Quelques spécimens marqués au nom de chacun resteront à l'école et formeront les éléments du musée scolaire.

De 7 à 10 ans, le modelage devra déjà tenir une certaine place dans les exercices scolaires.

Etant donnée cette situation, la loi du 11 décembre 1880 a pour double but : 1° de former dans des écoles spéciales d'apprentissage et de verser dans l'industrie des ouvriers complètement initiés au travail de leur profession ; 2° de donner la dextérité de la main et les connaissances techniques nécessaires à des jeunes gens qui se proposent d'entrer dans les écoles spéciales d'apprentissage du degré secondaire.

C'est dans ce dernier ordre d'idées, monsieur le Ministre, que vous avez songé à « créer une école nationale d'enseignement primaire supérieur et d'enseignement professionnel préparatoire à l'apprentissage destinée à servir de type pour les établissements de même nature qui seront fondés par application de la loi » (1). — C'est le programme de cette école que la Commission nommée par arrêté du 31 mai 1881 a été chargée d'élaborer.

(1) Décret du 19 juillet 1881.

La Commission a été d'avis qu'un pareil établissement devait comprendre une salle d'asile, une école primaire et une école primaire supérieure professionnelle : qu'en outre, en vue de préparer pour l'avenir un personnel apte à surveiller les leçons pratiques données dans les écoles, il conviendrait que l'État envoyât un certain nombre de maîtres-adjoints des écoles normales, passer dans cet établissement le temps nécessaire pour acquérir des connaissances dont ils sont actuellement dépourvus.

Il a été entendu également par la Commission qu'en raison du caractère défini du groupe scolaire projeté, on s'attacherait à éviter toute spécialisation dans l'enseignement manuel.

L'école en projet doit donc comprendre :

1° La salle d'asile, recevant les enfants de 3 à 6 ans;

2° L'école primaire, recevant les enfants de 7 à 12 ans ;

3° L'école primaire supérieure, dans laquelle les enfants pourront être admis de 12 à 14 ans;

4° La section des maîtres-adjoints.

Il s'agissait de déterminer au moyen de quelle série ininterrompue d'exercices manuels durant cette période l'enfant, à sa sortie de l'école primaire supérieure, se trouverait posséder la dextérité de la main en même temps qu'une certaine somme de connaissances techniqnes.

La Commission a pensé que le programme qui accompagne le présent rapport pourrait répondre à cet objet.

En ce qui concerne la salle d'asile (de 3 à 6 ans), l'application de la méthode Frœbel, convenablement étendue et développée, satisfera complètement à toutes les exigences du plan d'ensemble.

A l'âge de 7 ans, l'enfant entre à l'école primaire ; il y restera jusqu'à 12 ans révolus, en moyenne, c'est-à-dire qu'il y séjournera 6 années.

Afin d'apprécier plus exactement à quel genre de travaux manuels devront être exercés les enfants de l'école primaire, il convient de considérer le niveau de connaissances qu'il est désirable de leur assurer à leur sortie de l'école supérieure.

Les connaissances théoriques indispensables paraissent indiquées d'une manière suffisamment précise dans le programme établi par l'arrêté ministériel du 15 janvier 1881, relatif aux écoles primaires supérieures de trois années.

L'enfant quitte l'école primaire et entre à l'école supérieure. L'âge qui paraît le plus convenable, s'il s'agit d'un futur ouvrier, est celui de 12 ans. L'enfant sortant de l'école trois ans après, à 15 ou 16 ans, se trouvera dans les meilleures conditions, soit pour entrer dans une école professionnelle spéciale du degré secondaire, soit pour se compléter assez promptement comme ouvrier dans les ateliers de l'industrie.

Les exercices manuels de l'école primaire supérieure devront avoir pour base, dans l'opinion de la Commission, le travail du bois et du fer. En effet, le travail de ces deux matières, offre un champ presque

illimité pour la préparation générale sans spécialisation que doivent recevoir les élèves.

Le travail du bois et celui du fer alterneront de telle manière, qu'à la fin de l'année, l'élève aura été exercé durant deux périodes de 60 tours dans chacun des deux ateliers. Les deux genres de travaux enchaînés de la sorte se compléteront l'un l'autre; c'est ainsi qu'après avoir étudié la pratique du tour à bois, on pourra passer avec plus de fruit au tour à métaux, et après avoir achevé la construction d'un assemblage quelconque, on sera mieux à même d'apprécier les difficultés que présente l'ajustage de deux pièces métalliques.

A l'école primaire supérieure, le dessin devra consister, pendant la première année, en exercices de tracé et de lavis qui auront surtout pour objet la précision et la pureté de l'exécution.

En deuxième année, le dessin d'architecture et d'ornement, se combinera avec les travaux de modelage; le croquis à main levée devra tenir une place des plus importantes dans cette branche de l'enseignement.

En troisième année, les exercices de dessin consisteront principalement dans le croquis et le dessin, avec coupes et cotes, des différents outils et appareils employés dans les ateliers. Les travaux des élèves seront exclusivement exécutés d'après des croquis pris par eux sur les pièces mêmes.

Telles sont, M. le Ministre, exprimées sommairement, les idées générales d'après lesquelles a été rédigé le programme que la Commission a l'honneur de soumettre à votre examen; pour ce qui concerne les maîtres adjoints d'écoles normales, la question a paru, quant à présent, devoir être réservée.

Le rapporteur, P. JACQUEMART. *Le président de la commission*, H. TOLAIN, sénateur.

PROGRAMME

Salle d'asile.

Application et extension de la méthode Frœbel. — Éducation des sens.

Ecole primaire.

Exercices manuels destinés à développer chez les enfants la dextérité de la main.

COURS ÉLÉMENTAIRE

(7 et 8 ans) 1 heure par jour.

Exercices élémentaires de dessin à main levée. Dispositions symétriques. Découpage et application de pièces de papier de couleur sur des dessins géométriques. Exercices de coloriage. Découpage de carton-carte en formes géométriques. Représentation de solides géométriques. (Tous ces exercices seront faits successivement sur papier quadrillé et non quadrillé.)

Petite vannerie. Assemblage de brins de couleurs diverses : 1° sous forme de tissage ; 2° sous forme de tressage.

Modelage. Reproduction de solides géométriques et d'objets simples.

COURS MOYEN

(9 et 10 ans) 1 heure par jour.

Découpage de carton-carte : construction de solides géométriques réguliers. Composition par les élèves d'objets de cartonnage revêtus de dessins coloriés ou de papiers de couleur.

Petite vannerie. Combinaisons de tresses. Petits ouvrages de vannerie. Travaux en fil de fer. Treillage. Chaîne gourmette.

Combinaisons du fil de fer et du bois. Cages.

Modelages. Ornements simples d'architecture.

Leçons de choses. — Principales essences de bois, métaux usuels.

COURS SUPÉRIEUR

(11 et 12 ans) 2 heures par jour.

Dessin et modelage. Suite des exercices du cours moyen. Reproduction des ornements exécutés précédemment en les représentant par croquis cotés. Tracé des coupes nécessaires. Reproduction des coupes en croquis cotés.

Etude des outils divers employés au travail du bois : marteau, maillet, ciseau, vrille, mèches, vilebrequin, tourne-vis, compas, équerres, trusquins, scies diverses, rifflard, varlope, rabot, limes et râpes, niveau. Leçons théoriques et pratiques.

Rabotage, sciage des bois. Exécution d'assemblages simples. Boîtes clouées ou assemblées sans pointes.

Tour en bois. Instruments qui s'y rapportent. Tournage d'objets géométriques.

Etude des outils employés dans le travail du fer : marteau, ciseau, bec-d'âne, équerres, compas, limes, etc. Leçons théoriques et pratiques.

Exercices de lime : ébarbage et finissage d'objets bruts de forge ou venus de fonte, cubes, écrous polyédriques).

Les séances d'atelier à l'école primaire seront suivies d'exercices gymnastiques réglés par un progamme spécial.

Ecole primaire supérieure.

L'*enseignement primaire supérieur* donné à l'école comprendra les matières du programme suivant établi par l'arrêté ministériel du 15 janvier 1881 pour les *écoles primaires supérieures de trois ans et plus.*

Morale. — Principes de morale. — Devoirs et droits du citoyen. — Notions sommaires d'économie politique.

Langue française. — Etude raisonnée de la grammaire et de l'orthographe. — Etymologies et familles de mots. — Lecture expressive avec explications des textes. — Exercices de composition et de style. — Notions d'histoire littéraire.

ECRITURE. — Principes et exercices d'écriture cursive, ronde et bâtarde.

HISTOIRE. — Principaux personnages de l'antiquité. — Histoire de France jusqu'à nos jours — Progrès des institutions nationales. — Principales époques de l'histoire générale (histoire ancienne, histoire du moyen âge, histoire moderne).

GÉOGRAPHIE. — Géographie physique et politique des cinq parties du monde. — Etude spéciale de la géographie de la France, y compris l'organisation administrative. — Géographie économique. — Tracé de cartes géographiques.

LANGUES VIVANTES. — Une langue vivante au moins.

MATHÉMATIQUES. — 1re *année* : Arithmétique théorique et pratique. — Premiers éléments de géométrie usuelle. — 2e *année* : Compléments d'arithmétique. — Eléments d'algèbre. — Géometrie plane et ses applications. — 3e et 4e *années* : Principes d'algèbre pour la résolution des équations du premier degré ; principes élémentaires de trigonométrie pour la résolution des triangles. — Notions élémentaires de géométrie dans l'espace et applications. — Courbes usuelles.

COMPTABILITÉ. — Premières notions du commerce et de la comptabilité. — Tenue des livres. — Comptes courants portant intérêts.

PHYSIQUE. — Phénomènes les plus importants et principales théories de la physique, — Découvertes modernes et applications scientifiques aux usages de la vie.

CHIMIE. — Exercices d'observations et examen de quelques faits familiers servant d'introduction à l'étude de la chimie. — Les métalloïdes et les métaux les plus utiles. — Lois de la chimie. — Notions de chimie organique.

HISTOIRE NATURELLE. — Organes et fonctions de l'homme et des animaux. — Etude pratique des principaux groupes d'animaux et de végétaux. — Applications à l'hygiène et à l'industrie locale. — Principaux faits de la géologie et examen des minéraux les plus connus.

DESSIN. — Dessin géométrique. — Lignes, surfaces. — Éléments de lavis. — Solides. — Procédés des tracés de pénétration et de projection. — Procédés de perspective. — Croquis cotés. — Organes de machines et plans de bâtiments. — Dessin d'après le relief. — Figure d'après la bosse.

CHANT. — Chœurs à trois parties.

GYMNASTIQUE. — Mouvements d'ensemble. — Exercices avec appareils. — Exercices militaires.

NOTA. — *Les matières de ce programme seront réparties en trois années, de façon à répondre aux exigences de l'enseignement professionnel.*

Enseignement professionnel.

PREMIÈRE ANNÉE

Complément des cours primaires supérieurs.

Dessin et modelage. — Exécution d'après croquis cotés de solides géométriques réguliers de dimensions données.

Travaux d'atelier.

2 heures par jour.

1re période. — Travail du bois. Un coffre, une planche à dessin. Assemblage à tenon et mortaise; assemblage oblique ; assemblage à embrèvement ; assemblage à entaille oblique à mi-bois. Croix de saint André. Traits de Jupiter divers.

2e période. — Travail du fer. Exercices à la lime sur un morceau de fer méplat. Parallélipipède rectangle à base carrée de dimensions données; le transformer en un prisme à base octogonale, puis de 16 côtés; le mettre au rond à la lime. Ramener le cylindre au tour à une dimension donnée; y inscrire un prisme hexagonal.

3e période. — Travail du bois. Queues d'aronde diverses. Entures par quartier à mi-bois ; entures à sifflets (2 variétés). Trait de rallonge à queue d'aronde à mi-bois.

4e période. — Travail du fer. Confection d'outils: deux règles en fer de dimensions données; deux équerres simples; un compas d'épaisseur. Exercices de tour et de burin.

2e ANNÉE

Complément des cours primaires supérieurs.

Dessin et modelage. Exécution d'une série graduée d'ornements composés d'éléments de solides géométriques arrangés symétriquement. Rosaces, etc.

Travaux d'atelier.

3 heures par jour.

1re période. — Travail du bois. Tenon et mortaise avec moulure. Tenon à coupe d'onglet. Tenon et mortaise avec entaille à chanfrein. Assemblage à embrèvement et moises. Assemblage à tenon et mortaise sur l'arête.

2e période. — Travail du fer. Fausse équerre. Compas à pointes. Étau à main.

3e période. — Travail du bois. Enfourchement sur l'angle. Embrèvement à deux abouts. Tenon et mortaise à entailles. Assemblage droit de deux pièces cylindriques. Assemblage oblique de deux cylindres. Une paire de presses ordinaires.

4e période. — Travail du fer. Tenailles à chanfrein. Clef à écrous. Exercices de tour. Exercices de burin.

TROISIÈME ANNÉE

Complément des cours primaires supérieurs.

Dessin et modelage. — Eléments d'architecture, Ordres et styles. Ornements de différents ordres et styles.

Dessin industriel. Notions théoriques de la composition et de l'assemblage des couleurs.

Principes généraux des applications du dessin à la céramique, au découpage du bois et des métaux, à la serrurerie artistique, à l'impression sur papier et sur étoffes.

Chimie. Exercices de laboratoire Manipulations. Analyses. Fixation des couleurs (céramique, étoffes, etc.).

Comptabilité. — Comptabilité industrielle. Etablissement d'un prix de revient; applications à des outils et machines simples.

Travaux d'atelier.

5 heures par jour pendant le premier semestre, 7 heures pendant le second.

1re période. — Travail du bois. Confection d'outils. Bois à dresser. Bois à dresser d'onglet. Sergents en bois. Scie à tenon. Scie à araser. Scie à chantourner. Un rabot. Exercices de tour à bois.

2e période. — Travail du fer. Confection d'outils. Une paire d'équerres en acier, l'une à chapeau. Un tourne-à-gauche. Travail au burin.

3e période. — Travail du bois: Confections d'outils. Une varlope, une demi-varlope, une équerre, un trusquin, un bouvet ordinaire. Travaux au tour. Modèles.

4e période. — Travail du fer. Confection d'un trusquin. Exercices de forge. Exécution des éléments. Fabrication d'outils : burins, becs d'âne, forets à percer, etc. Ouvrages au tour et au burin.

Travail d'atelier complémentaire.

Après la clôture du cours de 3e année, les elèves pourront, sur leur demande, être maintenus à l'établissement pour y suivre, pendant la période des vacances, le travail d'atelier qui comprendra la journée entière.

Il leur sera alloué un prix de journée.

— Un règlement d'administration publique, en date du 30 juillet dernier, a édicté sur les écoles dites *manuelles d'apprentissage*, créées par la loi du 11 décembre 1880, les dispositions suivantes :

Le Président de la République française,

Sur le rapport du ministre de l'instruction publique et des beaux-arts et du ministre de l'agriculture et du commerce :

Décrète :

Article premier. — Les écoles manuelles d'apprentissage qui font l'objet de la loi du 11 décembre 1880, sont divisées en deux catégories;

1° Les écoles manuelles d'apprentissage publiques ou libres, fondées en vue de développer chez les jeunes gens qui se destinent aux professions manuelles la dextérité nécessaire et les connaissances techniques;

2° Les écoles publiques d'enseignement primaire complémentaire dont le programme comprend des cours ou des classes d'enseignement professionnelles, et les écoles libres à la fois primaires et professionnelles.

TITRE PREMIER

DISPOSITIONS RELATIVES AUX ÉCOLES PUBLIQUES

Art. 2. — La création, la construction et l'entretien des écoles publiques rentrant dans l'une ou l'autre des deux catégories établies par l'article 1er sont soumis aux dispositions des lois du 15 mars 1850, du 10 avril 1867, du 3 juillet 1880 et du 16 juin 1881.

Toutefois, s'il s'agit d'établissements de la première catégorie, la création en est autorisée par le ministre de l'agriculture et du commerce, le conseil supérieur de l'enseignement technique entendu, après approbation du ministre de l'instruction publique, pour la partie scolaire.

S'il s'agit d'établissements de la deuxième catégorie, la création en est autorisée par le Ministre de l'Instruction publique, après approbation par le ministre de l'agriculture et du commerce du programme d'enseignement professionnel.

Art. 3. — Les plans et devis des projets de construction destinées aux écoles publiques de l'une ou de l'autre des deux catégories sont approuvés par le ministre de l'instruction publique, après avis favorable donné par le ministre de l'agriculture et du commerce, le conseil supérieur de l'enseignement technique entendu sur la disposition des locaux affectés à l'enseignement professionnel.

Art. 4. — Les modifications à apporter aux programmes des écoles publiques déjà existantes et rentrant dans l'une ou l'autre des catégories ci-dessus indiquées, en vue de faire bénéficier ces écoles des dispositions de la loi du 11 décembre 1880, seront autorisées suivant la distinction établie par les paragraphes 2 et 3 de l'article 2 du présent décret.

Art. 5. — La subvention de l'État, prévue par l'article 5 de la loi du 16 juin 1881, est imputée, savoir :

Pour les établissements de la première catégorie, sur le budget du ministère de l'agriculture et du commerce, et, pour les établissements de la deuxième catégorie, sur le budget du ministère de l'instruction ublique.

TITRE II

DISPOSITIONS GÉNÉRALES

Art. 6. — En exécution des articles 2 et 3 de la loi du 11 décembre 1880, il pourra être accordé à tous les établissements énumérés à l'article 1er du présent décret, soit publics, soit libres, indistinctement, tant par le ministre de l'instruction publique que par celui de l'agriculture et du commerce, des subventions éventuelles sous forme d'allocations pécuniaires, d'outillage, de modèles, de livres et d'appareils d'enseignement ainsi que de bourses et de subsides alimentaires aux élèves.

Pour participer à ces subventions, les communes, les départements et les associations libres devront :

1° S'engager à entretenir l'établissement en faveur duquel la subvention est sollicitée pendant une durée de cinq ans au moins.

2° Justifier que le personnel remplit les conditions nécessaires pour assurer l'enseignement compris dans le programme de l'établissement et que le local répond aux besoins de l'enseignement donné dans ledit établissement.

Toutefois, les subventions éventuelles ne seront accordées aux associations libres, que pour des écoles fondées ou entretenues depuis deux ans au moins et dont le programme d'enseignement aura été soumis à l'examen de l'autorité à laquelle ces subventions seront demandées.

Art. 7. — Les communes ou les départements qui solliciteront ces subventions devront assurer à tous les élèves la gratuité de l'enseignement, les frais de pension seulement, dans les internats, restant à la charge des familles.

Art. 8. — Un arrêté spécial, pris conformément aux prescriptions des paragraphes 2 et 3 de l'article 2 du présent décret fixera, pour chacune des catégories d'écoles, les conditions auxquelles pourront être accordées les bourses et les subsides alimentaires.

Art. 9. — Les ministres de l'instruction publique et des beaux-arts et de l'agriculture et du commerce sont chargés, chacun en ce qui les concerne, de l'exécution du présent décret.

Fait à Paris, le 30 juillet 1881.

JULES GRÉVY.

Par le Président de la République :

Le président du conseil.

Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts.

Jules FERRY.

Le ministre de l'agriculture et du commerce,

P. TIRARD.

— Pour compléter cette revue des progrès accomplis, au cours de la présente année, dans l'organisation de l'en-

seignement professionnel, nous ne saurions mieux faire que de reproduire le récent rapport de M. Tolain à M. le Préfet de la Seine sur la création d'écoles d'apprentissage. M. Tolain, sénateur, était président-rapporteur de la sous-commission chargée d'étudier cette importante question.

Monsieur le Préfet,

La seconde Sous-Commission (1) était chargée de la question relative aux écoles d'apprentissage (2). A l'unanimité elle a reconnu la nécessité de créer ces utiles établissements.

En effet, depuis 1789, des causes diverses ont successivement contribué à l'abaissement du savoir professionnel et de la dextérité de la main parmi les ouvriers.

Jadis les cours organisés dans chaque corporation de métier, l'exécution des chefs-d'œuvre imposés au compagnon et au maître, constituaient un véritable enseignement professionnel qui disparut avec la Révolution.

Dans quelques professions, le compagnonnage survécut, il est vrai, mais en perdant constamment de son importance; les transformations industrielles et la rapidité des communications amenant peu à peu l'abandon du tour de France.

En même temps, la division du travail qui s'accentuait chaque jour dédoublant les industries en spécialités de plus en plus nombreuses, a fini par nous réduire au travail parcellaire. Enfin la machine à vapeur a facilité la création des grandes usines, où la machine-outil joue le rôle prépondérant, si bien que, le labeur mécanique remplaçant peu à peu le travail de la main, l'artisan s'est transformé en spécialiste, l'ouvrier en manœuvre. Telles sont les causes qui, dans toutes nos industries manufacturières et de luxe, diminuent de plus en plus, au grand regret de nos fabricants, les ouvriers capables et instruits. Aussi, à de très rares exceptions, les ateliers de l'industrie privée ne réunissent plus les conditions d'un véritable apprentissage. La plupart des industriels ne cherchent plus à faire des apprentis ; les enfants qu'ils occupent,

---

(1) Voir le rapport présenté à M. le Préfet par M. A. CORBON, sénateur, *Président de la Commission*, au nom de la première Sous-Commission chargée d'étudier dans quelles conditions des exercices manuels pourraient être introduits dans les écoles primaires de la ville de Paris. *(Revue Pédagogique*, t. VII, p. 553).

(2) La Sous-Commission des Écoles d'apprentissage se compose de MM. TOLAIN sénateur, *Président-rapporteur;* GREPPO, député ; DE HEREDIA, DUJARRIER, conseillers municipaux ; CLÉRAY, HARANT, anciens conseillers ; Emile FERRY, Denis POULOT, Sextius MICHEL, maires des IXe, XIe et XVe arrondissements ; GAILDRAUD, ancien maire du VIIe arrondissement; DE MONTMAHOUT, inspecteur général de l'enseignement primaire ; A. COUGNY, inspecteur de l'enseignement du dessin ; BOURBOUZE, fabricant d'instruments de précision ; Louis MARIENVAL; ancien président du Conseil des Prud'hommes; MOUTARD, professeur à l'Ecole des Mines ; L. HENRY LEPAUTE, ingénieur constructeur, *Secrétaire ;* Charles LUCAS, architecte.

voués à une spécialité souvent infime, sont rétribués dès leur entrée dans l'atelier ; et, d'un commun accord entre les parents et les patrons, le contrat d'apprentissage est abandonné pour le contrat de louage.

Une révolution de cette nature dans les conditions de la production menace surtout la prospérité de l'industrie française, et plus particulièrement celle de l'industrie parisienne.

Dans les professions et les métiers d'arts industriels et de luxe, par les applications des sciences et l'emploi de la machine-outil, les produits prennent un caractère d'uniformité qui diminue singulièrement leur valeur artistique et facilite la contrefaçon étrangère.

Les Allemands, les Belges, les Américains trouvent dans les nouveaux procédés de travail et dans l'outillage perfectionné les moyens de s'approprier, à peu de frais, les modèles dont la création a souvent coûté fort cher à nos fabricants.

Au point de vue moral, les inconvénients ne sont pas moins graves. L'ouvrier dépossédé de la plus noble partie de son rôle, la création, réservée désormais aux ingénieurs et aux artistes ; l'ouvrier, dispensé d'initiative, réduit à l'imitation, condamné à un labeur machinal, tombe peu à peu dans une sorte de paresse intellectuelle, qui le rend impropre à toute espèce de méditation soutenue, à tout effort cérébral. Le travail, bientôt, n'est plus pour lui qu'une sujétion à laquelle il cherche trop souvent à se soustraire.

En présence d'une semblable situation, la Commission a reconnu qu'il ne s'agissait pas d'organiser un système d'enseignement professionnel en faveur de quelques privilégiés, destinés à devenir des contremaîtres ou des directeurs de travaux, mais qu'il était nécessaire d'élever chez tous les ouvriers le niveau du savoir professionnel, théorique et pratique.

Ayant en vue un enseignement, généralisé pour les garçons et pour les filles, la Commission devait immédiatement se préoccuper du côté financier de la question. Sans doute, c'est au conseil municipal qu'il appartient de résoudre les difficultés inhérentes à la création des nouveaux établissements, d'après l'état de son budget ; mais, si importantes que soient les ressources de la Ville de Paris, il est évident qu'il faudra procéder graduellement, et la méthode à employer n'était donc pas indifférente.

Tout d'abord, nous avons dû constater que les industries exercées à Paris pouvaient se diviser en deux catégories : les industries *mères* et les industries spéciales. Il est certain, par exemple, que, pour le travail du fer et du bois, un enseignement raisonné, théorique et pratique, peut permettre à un enfant sortant d'une école municipale d'apprentis, comme celle de La Villette, d'exercer plusieurs professions ou spécialités; tandis qu'au contraire les ouvriers de l'industrie si importante du vêtement, tailleurs, cordonniers, chapeliers, sont confinés dans leurs spécialités respectives.

Or c'est surtout dans les industries *mères*, qui embrassent plusieurs professions ou spécialités ayant de nombreux points de ressemblance.

employant fréquemment des procédés de travail analogues, et en grande partie le même outillage, c'est surtout dans ces grandes branches de la production que l'apprentissage tend de plus en plus à disparaître, sans qu'il soit possible aux patrons de remédier au mal, bien qu'ils en aient le désir sincère.

Pour ces grandes industries, le seul moyen de relever le niveau du savoir professionnel est la création des écoles d'apprentissage.

Mais étant donnée la situation présente, une difficulté restait encore à surmonter. En effet, tant que le travail manuel ou, plus exactement, le maniement des principaux outils, n'aura pas été généralisé dans les écoles primaires pour permettre de découvrir les aptitudes et pressentir les vocations, le hasard jouera un grand rôle dans le recrutement des écoles d'apprentissage ; l'enseignement, si bien organisé soit-il, ne donnera pas tous les résultats qu'on est en droit d'attendre.

En l'absence de toute préparation, il est difficile de prévoir si le sujet est particulièrement apte aux choses de précision ou de goût, aux professions qui relèvent des sciences mathématiques ou du sentiment artistique. — Cet inconvénient est destiné à s'atténuer progressivement, dans la proportion où le travail manuel se développera dans les ateliers annexés aux écoles primaires (et on arrivera sûrement ainsi à pouvoir diminuer d'un an la durée de l'apprentissage) ; mais cet inconvénient n'en existera pas moins au début, et pourrait faire naître des doutes dans certains esprits sur la valeur réelle de l'enseignement dans les écoles d'apprentissage.

La Commission a donc pensé, sans s'écarter du principe posé plus haut, à grouper dans la même école d'apprentissage un certain nombre de métiers qui, tout en comportant. pendant la première année, un même enseignement général pour tous les apprentis, leur laisseraient pourtant, dès la seconde année, la faculté de s'adonner plus spécialement soit aux choses de précision, soit aux choses de goût.

C'est en s'inspirant de cette idée que la Commission propose, par exemple, la création, dans le faubourg Saint-Antoine, d'une école d'apprentissage pour le meuble, école qui formerait, pour le travail du bois, des ouvriers capables, selon leur aptitude, d'exercer les professions de menuisier en bâtiment, ébéniste, menuisier en fauteuils, sculpteur sur bois, marqueteur, et, pour le travail du fer, formerait des ouvriers pour la serrurerie de bâtiment, la petite serrurerie de meuble et la serrurerie artistique. — Cet exemple nous semble suffisant pour indiquer quel est le but à atteindre dans chaque grande branche de la production parisienne : — groupement de métiers ayant, au début de l'apprentissage, un enseignement théorique et des procédés manuels communs, et permettant, par des sélections successives de répartir les jeunes gens, selon leurs facultés, dans les professions qui ressortissent plus spécialement de la science ou de l'art. — Tel est le système que la Commission propose d'adopter pour les indutries-mères.

Restait à déterminer les conditions d'admission dans les nouveaux

établissements. — A l'unanimité, la Commission s'est prononcée pour la gratuité absolue. — Un débat s'est engagé sur les conditions de capacité. Deux modes d'admission étaient proposés : le premier n'acceptant dans les écoles d'apprentissage que les enfants munis du certificat d'études, le second n'exigeant qu'un examen spécial et très élémentaire pour chaque école.

Est-il vrai, disaient les partisans de l'examen, que le certificat d'études soit une garantie de capacité pour l'exercice d'une profession manuelle? Assurément non. Toutes les intelligences ne suivent pas la même marche. S'il est vrai que certaines natures ne peuvent rien faire sans avoir compris la raison de leurs actes, il en est beaucoup, et c'est le plus grand nombre, qui doivent commencer par la pratique et non par la théorie. Cela est vrai, surtout en matière d'éducation, où l'on procède souvent des sens à la pensée, des faits particuliers aux lois générales, pour revenir ensuite des règles à l'application. — Exiger le certificat d'études, c'est restreindre le nombre des concurrents et réserver ces écoles aux enfants les moins malheureux, puisque leurs parents ont pu les maintenir à l'école primaire jusqu'à l'obtention du certificat.

Mais tous les hommes qui s'occupent spécialement de l'enseignement primaire ont été unanimes à affirmer les heureux effets du certificat d'études; s'il n'était pas obligatoire pour l'admission dans les écoles d'apprentissage, les hommes compétents craindraient de voir faiblir l'émulation; cette distinction est aujourd'hui un puissant moyen d'entraînement, puisque le nombre des certificats distribués chaque année s'accroît toujours. — Ces raisons ont paru décisives, et le certificat obligatoire a été adopté par la Commission.

Des études approfondies faites par un membre de la Commission, M. Charles Lucas, architecte, avec le plus grand dévouement et la compétence nécessaire, il résulte que la création d'une école d'apprentissage de garçons exigerait, comme prix de construction (terrain non compris), une somme qui pourrait varier de 2,000 francs, chiffre maximum, à 1,800 francs, chiffre minimum par apprenti, selon que le nombre en serait élevé de 100 à 300. Il importe de faire remarquer que, dans la pensée de la Commission et d'après les études de M. Lucas, la disposition des salles de cours et des amphithéâtres permettrait d'y établir des cours du soir pour un nombre d'auditeurs double de celui des apprentis.

Trois rapports spéciaux, annexés au rapport d'ensemble et concernant les trois écoles de garçons que la Commission propose de créer, contiennent des notes détaillées et précises, relatives tant aux programmes qu'à l'outillage. Il en ressort, tant pour l'outillage collectif (gros outillage) que pour l'outillage individuel, qu'une dépense moyenne de 40 à 60 francs par apprenti sera nécessaire selon les professions. Enfin la comptabilité de l'école de La Villette démontre que les frais généraux annuels s'élèvent au chiffre de 250 francs par apprenti.

En ce qui concerne les industries spéciales, la Commission estime

qu'il appartient aux industriels de faire acte d'initiative, et elle est heureuse de reconnaître que. dans plusieurs professions, les patrons n'ont pas attendu ses conseils. Les uns ont déjà créé ou sont prêts d'établir des ateliers d'apprentissage, les autres organisent des cours destinés à compléter par la théorie la pratique de l'atelier. En pareil cas, après avoir pris connaissance du programme adopté par les fondateurs, et après avoir examiné les garanties données pour l'organisation d'un sérieux apprentissage, le Conseil municipal pourrait intervenir par voie de subvention, à condition que sa surveillance fût acceptée et efficace, et que les apprentis fussent choisis parmi les enfants ayant passé par l'atelier de l'école primaire.

Pour les écoles de garçons, la Commission a borné son travail à l'étude de trois projets; il n'y aurait en effet aucun intérêt à ce qu'elle continue ses travaux, si le Conseil municipal n'admettait point le système proposé.

La première serait une école du meuble et de serrurerie, située dans le faubourg Saint-Antoine et comprenant des ateliers de menuiserie de bâtiment, ébénisterie, marqueterie, menuiserie en fauteuils et sièges, sculpture sur bois, serrurerie de bâtiment, petite serrurerie pour meubles, serrurerie artistique.

La seconde serait une école pour le travail du fer et du bois, à créer sur la rive gauche de la Seine, sur le modèle de l'école de La Villette, mais avec certaines additions qui permettraient un plus vaste champ d'expériences. Ces additions comprenant la taille et la coupe des pierres, la charpente et la fonderie mécanique, ainsi que la tôlerie, la couverture et la plomberie, feraient de cette école une véritable école d'apprentissage pour le bâtiment.

La troisième, au centre de Paris, pourrait réunir les spécialités suivantes : précision, optique et mathématiques, appareils télégraphiques, petite mécanique, horlogerie, instruments de chirurgie.

La commission n'aurait accompli que la moitié de son travail si elle n'avait pas étudié la question des écoles d'apprentissage pour les jeunes filles; mais comme le travail féminin ne présente pas la diversité et la complexité du travail masculin, MM. E. Ferry, de Heredia, Marienval et Charles Lucas, qui se sont tout spécialement occupés de cette importante question, se sont arrêtés à un même programme général, dont l'application pourrait être faite dans divers quartiers de Paris.

La Commission, ainsi que vous pouvez le voir dans ses études, a voulu que l'école d'apprentissage soit en même temps une école ménagère. Les jeunes filles qui entrent trop jeunes à l'atelier se mettent plus tard assez difficilement aux soins du ménage et, de plus, faute de notions élémentaires, elles y sont inhabiles. Nous espérons que le programme proposé modifiera heureusement cet état de choses.

La direction de l'enseignement nous a transmis en outre plusieurs études sur la création d'écoles d'apprentissage, mais malgré le mérite incontestable de ces travaux, comme ils s'écartent du plan adopté par la Commission, nous n'avons pu y donner suite.

Il en est de même de la question des ateliers privés pour lesquels on demandait une subvention au conseil municipal.

En terminant, nous devons remercier les fonctionnaires de la direction de l'enseignement qui, par leur intelligente énergie, ont réussi, avec le concours du conseil municipal, à établir la première école d'apprentissage de la Ville de Paris : l'Ecole municipale d'apprentis du boulevard de La Villette. Cette école, comme toutes les créations nouvelles, a rencontré, au début, des difficultés heureusement surmontées.

Si les idées qui sont ici préconisées peuvent être utiles au développement et au progrès de l'industrie, la Commission, monsieur le Préfet, vous remerciera sincèrement de l'occasion qui lui aura été offerte par vous d'être utile à son pays.

H. Tolain,
Sénateur.

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — L'organe officiel du ministère des cultes du royaume de Prusse, le *Centralblatt*, publie dans son numéro de septembre-octobre la statistique du degré d'instruction des recrues de l'armée de terre et de la marine pour l'année 1880-1881. Sur un chiffre total de 91,638 recrues, il s'est trouvé 2,172 individus complètement illettrés, soit une proportion de 2.37 0/0. Les moyennes les plus défavorables ont été fournies par les provinces de Prusse orientale, de Prusse occidentale et de Posen, où l'élément slave forme la majorité de la population : la Prusse orientale a en moyenne 7.05 0/0 de recrues illettrées, la Prusse occidentale 8.79 et Posen 9.97. Il faut ajouter toutefois que la Silésie, peuplée aussi de Slaves en grande partie, ne compte que 2.33 d'illettrés. Les provinces où la moyenne est le plus favorable sont celles de Brandebourg, avec 0.32 0/0, de Saxe, avec 0.28 0/0, de Schleswig-Holstein, avec 0.24 0/0, la province du Rhin, avec 0.23 0/0, et celle de Hesse-Nassau, qui offre le même chiffre. Dans l'ancienne principauté de Hohenzollern-Sigmaringen, il ne s'est trouvé *aucun illettré*.

— La *Preussische Lehrerzeitung* publie les lettres suivantes, dont elle garantit l'authenticité, et qui ont été échangées entre un instituteur et le maire d'une commune prussienne :

Lettre de l'instituteur.

Prusse occidentale, 5 septembre 1881.

La feuille officielle de la régence de Marienwerder annonce que le poste d'instituteur à l'école protestante de N. est vacant. Comme je désire me mettre sur les rangs pour cette place, à moins que mon collègue Z. ne se soit déjà présenté comme candidat, j'ai l'honneur de prier

M. le maire de N. de vouloir bien me faire savoir le plus tôt possible quel est le chiffre du traitement attaché à ce poste, et de lui présenter, avec mes remerciements anticipés, l'assurance, etc.

Y., *instituteur.*

Réponse du maire.

A Monsieur Y., instituteur, à G.

Je vous renvoie ci-joint votre lettre, avec l'observation que, d'après son contenu, vous paraissez appartenir à la catégorie des instituteurs du nouveau style. Cette catégorie-là perd entièrement de vue le modèle que Notre-Seigneur Jésus-Christ a donné dans sa personne aux instituteurs. La grosse affaire est le traitement; les besoins de ceux qu'on doit instruire ne sont que l'accessoire. Mais notre commune désire un instituteur chrétien, c'est-à-dire un instituteur qui se contente du traitement que sa place lui rapportera. Puisse cette observation vous profiter pour votre avenir comme instituteur chrétien.

Le Maire, X.

— Une somme de 1,000 marks figurait au budget de la ville de Dusseldorf, depuis quelques années, pour les frais d'une collation à offrir aux élèves des écoles à l'occasion de la fête de l'anniversaire de Sedan. Cette année, le conseil municipal, rompant avec la tradition, a décidé que cette somme serait appliquée à l'organisation d'une « colonie de vacances » *(Ferienkolonie)* en faveur des enfants pauvres.

— Le directeur des écoles publiques de la ville de Crimmitzschau (royaume de Saxe) a adressé aux parents de ses élèves une circulaire où on lit ce qui suit: « Il a été nécessaire de confisquer un certain nombre de livres que les élèves des divisions supérieures avaient apportés en classe: c'étaient des histoires de brigands ou de revenants, dont quelques-unes contenaient des gravures in-

convenantes. Les élèves prétendent qu'ils avaient acheté ces livres avec leur argent de poche. Il est inutile d'insister sur la mauvaise influence que de semblables lectures ne peuvent manquer d'exercer sur la moralité et le cœur des enfants. L'école considère comme une partie de sa tâche de mettre obstacle, autant qu'il est en son pouvoir, à la lecture d'écrits de ce genre. Mais ses efforts seraient inutiles, si elle ne trouvait pas un appui dans le concours des parents. Ceux-ci sont en conséquence instamment priés de surveiller les lectures que peuvent faire à domicile les élèves des divisions supérieures, et de détruire les livres de l'espèce dont il a été question, s'ils venaient à en rencontrer entre les mains de ces enfants, ainsi que de se faire rendre compte de l'emploi que les enfants font de leur argent de poche. On rappelle aux parents, à cette occasion, qu'il existe, à l'usage des élèves de nos écoles, des bibliothèques scolaires où ils peuvent se procurer un choix de bons livres destinés aux lectures domestiques. »

— La majorité cléricale de la Chambre des députés bavarois a, par un vote formel, condamné le système de l'école mixte quant aux cultes *(Simultanschule)*, et avait espéré contraindre ainsi M. von Lutz, président du cabinet libéral et ministre de l'instruction publique, à se retirer. Mais le roi s'est empressé de réitérer à M. von Lutz, par un message officiel, l'expression de sa pleine confiance. Le ministère libéral restera donc aux affaires, quoique la Chambre des députés l'ait mis en minorité sur une importante question de principes ; il compte sur l'appui de la Chambre haute, qui jusqu'à présent a montré un esprit moins rétrograde que la Chambre populaire.

Angleterre. — A mesure que le moment approche où le projet de nouveau Code scolaire va recevoir sa forme définitive et acquérir force de loi, les discussions qu'il soulève prennent de plus en plus de vivacité, et le département d'éducation voit se succéder les députations qui viennent lui exposer leurs vues relativement aux réformes

proposées. Ce sont surtout les partisans des écoles libres qui s'agitent; ils ont compris que le nouveau plan de répartition de la subvention de l'Etat serait surtout favorable aux bonnes écoles, aux écoles de *School Boards*, et que les écoles d'un mérite inférieur verraient diminuer dans une proportion considérable les ressources qu'elles ont jusqu'ici tirées de la munificence du Parlement. Les catholiques, les premiers, sont venus crier à la persécution : cinq évêques, conduits par le cardinal Manning, ont été reçus le 14 novembre par le comte Spencer, qui leur a très poliment fermé la bouche en leur prouvant, chiffres en main, que le nombre des écoles catholiques avait doublé depuis dix ans, et que le chiffre de la subvention gouvernementale avait doublé aussi. Puis sont venus les wesleyens, dont le Dr Rigg, directeur de l'école normale de Westminster, a été le porte-parole ; le comte Spencer et M. Mundella les ont complimentés sur la bonne tenue des écoles de leur Eglise, et se sont vivement défendus d'avoir voulu, par les dispositions de leur projet, nuire aux écoles libres ; vos écoles, ont-ils dit, sont celles auxquelles les ouvriers aisés envoient de préférence leurs enfants, celles où la rétribution scolaire est la plus élevée; il leur sera par conséquent aisé de se maintenir, et de continuer à mériter une subvention. Les représentants de la *National Society*, c'est-à-dire des écoles anglicanes, ayant à leur tête l'archevêque de Canterbury, se sont rendus à leur tour auprès des chefs du département d'éducation, le 30 novembre, et ont reçu, eux aussi, l'assurance que leurs écoles n'avaient pas été spécialement visées par le département, et que celui-ci n'avait aucune hostilité contre elles ; d'ailleurs, a ajouté M. Mundella, lorsque nous avons élaboré notre projet, nous avons eu soin de placer dans la commission chargée de le préparer trois clergymen de l'Eglise anglicane : or c'est à l'unanimité que cette commission a approuvé les réformes dont quelques-unes paraissent mécontenter l'archevêque de Canterbury et ses collègues.

Le comte Spencer a annoncé, à cette occasion, que le

département ne recevrait plus de députations à partir du milieu de décembre.

— L'opinion publique anglaise s'était considérablement émue de la révélation de faits graves à la charge du personnel dirigeant de l'*Industrial School* de Saint-Paul, à Londres. Le ministre de l'intérieur a ordonné une enquête immédiate, à la suite de laquelle il a fait fermer l'école, laissant au procureur général le soin de poursuivre judiciairement les coupables s'il y a lieu.

Voici, en résumé, l'historique de cette affaire qui, depuis quelques semaines, défraie la chronique de tous les journaux scolaires de la Grande-Bretagne.

On appelle en Angleterre *Industrial Schools* ou *Reformatories* des établissements où la jeunesse abandonnée ou coupable est recueillie et reçoit une éducation professionnelle. Ces établissements sont tous des fondations particulières; mais ils sont placés sous la surveillance du ministre de l'intérieur, qui leur délivre, sous le nom de *certificat*, une espèce de patente en vertu de laquelle ils sont autorisés à recevoir les jeunes gens que les tribunaux ou les *School Boards* leur envoient.

A Londres, un des comités du *School Board*, sous le nom de *Industrial School Committee*, s'occupe spécialement des relations de l'autorité scolaire de la métropole avec ceux de ces établissements auxquels elle confie des pensionnaires. Le président de ce comité, M. Scrutton, était chargé de la surveillance de cet important service.

Or, dans le courant d'octobre, deux jeunes garçons âgés de quatorze ans comparaissaient devant un juge de Londres sous la prévention d'avoir cherché à mettre le feu à l'*Industrial School* de Saint-Paul, où ils avaient été enfermés. Les jeunes garçons se reconnurent coupables, mais ajoutèrent qu'ils avaient été poussés à agir ainsi par les mauvais traitements dont ils étaient victimes. Le juge, après avoir constaté que ces enfants avaient effectivement été soumis aux traitements les plus barbares, se contenta de les condamner à un mois de prison, pour la forme, en

exprimant l'indignation que lui causaient les procédés inhumains des administrateurs de l'école.

Dans la séance du *School Board* de Londres qui suivit ce jugement, plusieurs membres demandèrent et obtinrent que les enfants placés dans l'école de Saint-Paul en fussent immédiatement retirés, et qu'une lettre fût adressée au ministre de l'intérieur pour lui dénoncer les faits révélés par le procès et l'inviter à retirer à cette école son certificat. Mais la semaine suivante, la majorité du *School Board*, se fondant sur ce que la décision ci-dessus avait été prise à la fin d'une séance, lorsque l'assemblée n'était plus en nombre, déclara le vote non avenu, et chercha à étouffer l'affaire, en renvoyant l'examen à une commission composée d'amis de M. Scrutton. Mais quelques membres du *School Board*, entre autres Mme Surr, à la fermeté de laquelle le ministre de l'intérieur crut devoir ensuite rendre un hommage public, étaient décidés à faire la lumière. Mme Surr fit connaître à la commission d'enquête les faits qu'elle avait pu recueillir, parmi lesquels nous citerons ceux-ci : les enfants étaient châtiés d'une manière excessivement brutale ; on en cite qui avaient reçu dix-huit, vingt-quatre et jusqu'à vingt-sept coups de verge ou de canne ; des enfants avaient été enfermés jour et nuit dans une pièce où le froid était si grand que leurs aliments y gelaient ; des enfants malades avaient été contraints à laver leur linge dans l'eau froide, en plein air, au gros de l'hiver, pieds nus sur la pierre nue ; les enfants ne recevaient aucune instruction en hiver : on les occupait à faire des sacs et à fendre du bois, exceptés les plus jeunes, qui recevaient des leçons d'un moniteur, l'instituteur étant occupé à surveiller le travail industriel des autres ; l'alimentation était si insuffisante que des enfants, souffrant de la faim, étaient réduits à voler la portion du chien ou à ramasser les restes des repas des employés ; une partie de la somme affectée à l'achat du pain pour les enfants a été employée à acheter des gâteaux qui n'ont pas été mangés par eux ; de grandes quantités de viande, consommées à la table du directeur et de sa famille, et à celle des em-

ployés, ont été portées au compte des enfants, qui n'en mangeaient jamais, sauf deux d'entre eux qui en recevaient deux fois par semaine; des enfants malades, au dortoir n° 10, avaient dû coucher sur le plancher faute de lits, etc. Après avoir entendu plusieurs témoins, la commission, désireuse d'empêcher qu'il ne se fît trop de bruit autour d'une affaire qui prenait une tournure fâcheuse pour le président du comité des *Industrial Schools*, dont la responsabilité était directement engagée, décida qu'il n'y avait pas lieu de poursuivre l'enquête, et fit un rapport dans ce sens à la séance du *School Board* du 10 novembre. Mais pendant ce temps, le ministre de l'intérieur avait tenu à se rendre compte personnellement de l'état des choses; il avait fait de son côté une enquête sommaire, et dès le 11 novembre, il prenait un arrêté ordonnant la fermeture de l'établissement de Saint-Paul et chargeant le procureur général *(Public prosecutor)* de donner à l'affaire telle suite qu'il jugerait convenable. Quelques jours plus tard, le 15 novembre, il écrivait à Mme Surr une lettre publique pour la remercier d'avoir pris en main la cause des malheureux enfants de Saint-Paul, et pour blâmer en même temps la conduite de la majorité du *School Board*. Devant l'intervention énergique de sir W. Vernon Harcourt, cette majorité comprit qu'elle avait fait fausse route; M. Scrutton, qui, appuyé par le président et quelques membres influents du *School Board*, avait d'abord payé d'audace, fut sacrifié et dut donner sa démission. La question d'une réorganisation complète des *Industrial Schools* et *Réformatories* est maintenant à l'étude, et il est probable qu'avant peu le Parlement sera appelé à se prononcer sur ce sujet. En attendant, cette regrettable affaire paraît avoir ébranlé considérablement l'autorité morale du *School Board* de Londres.

Il est très difficile de se rendre de loin un compte exact des mobiles qui ont dirigé, dans leurs attaques et dans leur maladroit système de défense, les deux partis dont le scandale de Saint-Paul a révélé l'existence au sein du *School Board*. Autrefois, on distinguait dans ce corps deux groupes plus ou moins tranchés que séparait une grave

question de principes : c'étaient, d'une part, les partisans de l'école publique non confessionnelle, de l'autre, les partisans de l'Église établie et des écoles libres. Aujourd'hui, les questions en jeu semblent d'un autre ordre ; il n'y a plus de conflits — au moins de conflits apparents — sur les questions de principe : on distingue seulement, au sein du *School Board*, un parti qui forme la majorité, dit « parti officiel », et qui soutient de ses votes le bureau et les présidents des divers comités ; un parti d'opposition, qui critique les actes de la majorité, et qui, dans l'affaire de l'école de Saint-Paul, s'est vu donner raison par le ministre de l'intérieur ; et un certain nombre de membres indépendants, qui votent tantôt avec l'une, tantôt avec l'autre fraction. Le sentiment général, dans le public et dans la presse, paraît être que la composition actuelle du *School Board* ne répond pas d'une manière satisfaisante aux exigences d'une administration aussi compliquée et aussi difficile que celle des écoles de la ville de Londres.

— Dans plusieurs de ses dernières séances, le *School Board* de Londres s'est occupé de la question des écoles normales. Le comité d'administration scolaire a rédigé sur ce sujet un mémoire qu'il propose d'adresser au département d'éducation : il désire voir disparaître les conditions mises actuellement à l'admission des candidats dans la plupart des écoles normales, qui obligent leurs élèves à subir, lors de leur entrée, un examen religieux ayant un caractère confessionnel. Plusieurs membres ont combattu les conclusions de ce mémoire, et soutenu que les écoles normales, étant des fondations privées (bien que subventionnées par l'État), ont le droit de n'admettre que les élèves acceptant la profession de foi de l'Église à laquelle l'école appartient. La discussion a été ajournée.

— Le comité d'administration scolaire du *School Board* de Londres avait présenté à ce corps, dans sa séance du 24 novembre, une proposition ainsi conçue : « Toute femme mariée qui adressera au *School Board* une demande d'emploi ne pourra être nommée aux fonctions d'institu-

trice, si, à la date de sa demande, elle a eu un enfant depuis moins de deux ans. En outre, à partir du 1er janvier 1882, toute institutrice mariée qui deviendra enceinte sera considérée comme démissionnaire dès le quatrième mois de sa grossesse ». Cette proposition, vivement combattue par les dames qui siègent au *School Board*, a été écartée par la question préalable à cinq voix de majorité.

— Une loi promulguée en 1877, sous le titre de *Canal Boats Act*, ordonne que toutes les embarcations naviguant sur les canaux seront enregistrées, et que les enfants qui se trouvent à bord devront recevoir l'instruction primaire Cette loi est très imparfaitement exécutée; on estime que 30,000 enfants environ, vivant sur les embarcations qui font le service des canaux, échappent complètement aux prescriptions légales et ne fréquentent aucune école. Le *School Board* de Londres déclare, dans une lettre au département d'éducation, que le seul moyen efficace d'assurer l'éducation de cette nombreuse population enfantine est d'interdire à tout d'enfant d'âge scolaire la résidence sur les embarcations des canaux.

— « Le voyageur qui, allant en chemin de fer de Birmingham à Wolverhampton, a traversé le *pays noir* (1), dit un journal anglais, et qui a remarqué l'aspect lugubre de cette région, a dû se demander comment la vie physique peut se maintenir dans des conditions pareilles, pour ne rien dire de l'impossibilité évidente de cultiver l'intelligence et le sens moral des habitants des misérables cabanes qu'on aperçoit des fenêtres du wagon. Mais que pensera-t-il en apprenant que l'une des industries les plus pénibles de cette noire région — la fabrication des briques — est encore exercée en très grande partie par des femmes et des jeunes filles, dont des centaines sont des enfants de moins de dix ans. La volonté d'esquiver la loi

(1) Ainsi nommé à cause de la fumée de ses innombrables usines : « la terre des chemins est noire, et l'air est empli de flocons charbonneux » (Elisée Reclus.)

est si générale, que la présence de l'inspecteur dans une localité du voisinage est aussitôt signalée dans toutes les briqueteries du district. Vu ces dispositions de la population, l'inspecteur est souvent obligé de descendre à quelque station éloignée, et de se faire ensuite conduire à destination dans une voiture fermée. Dès qu'il est reconnu, les femmes et les enfants se sauvent dans toutes les directions, répandant l'alarme. Dans la règle, les malheureux enfants sont employés au travail le plus pénible et le plus malpropre de la fabrique : on leur fait transporter l'argile, qu'on extrait de fosses profondes, et que les hommes se refusent à charrier eux-mêmes. Une brique bleue du Staffordshire pèse 11 livres ; et l'inspecteur déclare qu'il y a des cas où une jeune fille charrie en un jour assez d'argile pour faire 1,500 briques ; en d'autres termes, des enfants transportent, de la fosse d'extraction jusqu'à l'atelier de moulage, des fardeaux qui forment un poids total journalier d'environ 150 quintaux. L'horrible démoralisation à laquelle cette occupation livre ces jeunes filles est indescriptible. Le plus triste, peut-être, est de penser que des parents consentent à exposer leurs enfants à de pareilles influences, ou même les contraignent à cet affreux travail, afin d'avoir un peu plus d'argent à dépenser pour satisfaire leurs goûts d'intempérance. On se demande quel remède pourrait être apporté à un pareil état de choses ; la réponse, certes, n'est pas facile. »

— Voici un nouveau spécimen des bizarres procès qui se plaident presque chaque semaine devant les juges anglais :

Un artisan nommé Gray actionnait pour coups et blessures l'instituteur d'une des écoles de Portsmouth, qui avait battu à coups de verge le fils du plaignant, jeune garçon de treize ans. Ce dernier, après avoir reçu une première fois des coups de férule *(cane)* sur la main, pour avoir parlé durant la classe, fut invité par l'instituteur, cinq minutes après, à sortir de sa place pour tâter de la férule une seconde fois. Sur son refus d'obéir, le maître

prononça contre lui la peine de la verge, qui lui fut appliquée devant toute la classe : deux élèves maintenaient le délinquant, que le maître fouetta en personne. La victime ne se rappelle pas combien elle a reçu de coups, mais croit que ce devait être neuf environ.

Le Dr Sparrow, qui comparaît comme témoin, dépose qu'il a examiné l'enfant le soir de la correction, et que la peau de la région sur laquelle les coups de verge avaient été appliqués était très enflammée. Il y avait plusieurs marques de coups, dont quelques-unes étaient ensanglantées. *Le greffier :* Votre opinion est-elle que pour un enfant de cet âge la correction était excessive ? *Le témoin :* Oui. *Le greffier :* L'enfant a-t-il une peau blanche et délicate ? *Le témoin :* Oui ; ce n'est pas un enfant robuste. *L'avocat du prévenu :* Pensez-vous que les effets que vous avez constatés aient pu être produits par six coups de verge ? *Le témoin :* C'est possible. *L'avocat :* Je suppose que les effets produits par les coups venaient de la délicatesse de la peau. *Le témoin :* Non, pas du tout. Mon opinion est que la correction a été administrée avec trop de violence.

Un autre témoin, le secrétaire du *School Board*, fait connaître les termes du règlement local relatif aux corrections corporelles. Ces corrections doivent être administrées soit au moyen d'une férule *(cane)*, soit au moyen d'une verge *(birch rod)*. Pour la férule, la correction est limitée à six coups appliqués sur la main seulement ; pour la verge, à douze coups, appliqués de la façon ordinaire. Les punitions doivent être inscrites dans le registre de l'école. *L'avocat du prévenu :* N'est-ce pas le *School Board* qui fournit les verges ? *Le témoin :* Oui.

Un *pupil teacher* dépose que l'élève châtié s'était montré très insubordonné ; son opinion est que la correction n'a pas été appliquée plus rudement qu'elle ne l'est d'ordinaire. *Un juge :* Alors devons-nous admettre que toutes les fois qu'on donne la verge à un élève, on le frappe jusqu'au sang ? *Le témoin :* Non. *Le greffier :* Avez-vous vu du sang couler de la peau de cet enfant ? *Le témoin :* Non ; du reste, je n'ai pas fait grande attention.

Un élève, qui tenait la victime durant la correction, dépose qu'il n'a pas vu de sang. Un autre élève répète la même chose. Le père de la victime présente au tribunal le pantalon que portait son fils, et y fait constater des taches qu'il affirme être des taches de sang. Le tribunal se retire pour délibérer; un quart d'heure après, il rentre en séance, et l'un des juges annonce que son collègue et lui n'ayant pas pu s'entendre sur la sentence à rendre, l'acquittement du prévenu doit être prononcé suivant l'usage.

Autriche. — Les divers Landtags de la monarchie autrichienne ont eu pour la plupart, dans leur session d'automne, à s'occuper de questions scolaires. Nous avons déjà mentionné le vote du Landtag tyrolien, dont la majorité cléricale a demandé nettement la destruction des institutions établies par la loi d'empire de 1869. Le Landtag de la Basse-Autriche a voté une loi équitable d'après laquelle, dans le calcul des augmentations quinquennales de traitement accordées aux instituteurs, les années durant lesquelles un instituteur a fonctionné comme adjoint *(Unterlehrer)* devraient être portées en ligne de compte; mais on annonce que des considérations financières font hésiter le ministre de l'instruction publique à recommander cette loi à la sanction impériale. En Bohême, des débats très vifs ont eu lieu sur la question de l'inspectorat et sur celle de la composition du Conseil scolaire provincial : le gouvernement a été invité à créer enfin des inspecteurs réguliers de district, et à ne pas continuer à confier l'inspectorat comme fonction accessoire à des membres actifs du corps enseignant; le parti tchèque a attaqué violemment le système existant, accusant l'inspection de partialité et d'hostilité envers la nationalité tchèque. Quant au Conseil scolaire provincial, une minorité du Landtag demandait que la loi qui en règle la composition réservât formellement à l'élément tchèque un nombre déterminé de sièges; cette demande a été rejetée. Dans le Landtag de Galicie, quelques membres ont demandé que la durée de la fréquentation scolaire obligatoire fût réduite à quatre ans;

mais ils n'ont pas réussi à entraîner la majorité. En Styrie, la discussion du budget de l'instruction publique a été très orageuse ; une proposition du député Zolgar, de donner plus de place à l'enseignement religieux dans les écoles primaires supérieures *(Bürgerschulen)*, ayant été repoussée, le parti clérical a quitté en masse la salle des séances. Au Landtag du Vorarlberg, où les cléricaux ont la majorité, ils ont fait mieux que cela : ils ont rejeté en bloc le budget de l'instruction publique de la province.

— Au commencement de novembre, une députation d'instituteurs de Vienne s'est rendue auprès du ministre de l'instruction publique, le baron Conrad, pour le prier de présenter à la sanction impériale la loi votée par le Landtag de la Basse-Autriche sur les augmentations quinquennales de traitements, dont nous avons parlé plus haut. Le ministre a promis de prendre cette demande en considération, et il a ajouté : « Les instituteurs ne doivent pas laisser ébranler leur confiance dans le ministère par ce qui se dit ou s'écrit ici ou là. Il n'est pas vrai que le gouvernement ait modifié sa manière de voir. Rien n'est changé encore sur le terrain de l'école, et, je l'espère, rien ne changera. » Quelles que puissent être les intentions du baron Conrad, il n'en est pas moins certain, malheureusement, que la réaction gagne du terrain en Autriche, et que la loi scolaire de 1869 est sérieusement menacée.

— Nous avons reçu un exemplaire du numéro du *Pædagogium* dont le gouvernement autrichien a ordonné la saisie. L'article du D[r] Dittes qui a motivé cette mesure de rigueur est intitulé *Où en sommes-nous? (Wo stehen wir?)*. Nous en traduisons le passage suivant, qui donnera une idée du ton général du morceau :

« Pour la troisième fois dans ce siècle, nous voyons les deux grands États de l'Europe centrale, la Prusse et l'Autriche, se donner la main et se garantir un appui réciproque. Mais jamais cette alliance, semble-t-il, n'est favorable à l'élévation intellectuelle et morale des peuples. Après les guerres d'indépendance de l'Allemagne, l'union de l'Au-

triche et de la Prusse a produit un système despotique et policier qui paralysait tout essor; après 1850, elle a produit les *Schulregulative* prussiennes et le concordat autrichien; et maintenant nous voyons, sous son ombre, l'ultramontanisme grandir et redevenir une puissance, et de nombreux germes de progrès s'atrophier et périr. Des grandes pensées et des nobles sentiments d'un Kant et d'un Fichte, d'un Lessing et d'un Herder, d'un Gœthe et d'un Schiller, il ne reste plus grand'chose dans la vie générale de la nation; nos héros intellectuels sont relégués dans les salles de classe et dans les manuels d'histoire littéraire; et ce qui aujourd'hui passionne l'opinion publique, c'est une littérature malsaine, et les compétitions mesquines de partis égoïstes. »

Dans sa dernière séance, la Société pédagogique de Vienne a décerné à l'unanimité au Dr Dittes le titre de membre d'honneur.

Chili. — On annonce qu'un envoyé du gouvernement chilien parcourt en ce moment l'Allemagne, pour y étudier sur place l'organisation de l'instruction publique; il est en outre chargé d'engager un certain nombre de professeurs, qui recevront la mission de diriger au Chili des écoles normales sur le modèle de celles d'Allemagne.

États-Unis. — D'après le *Journal of Education* de Boston, M. Wickersham, ancien surintendant de l'instruction publique de l'État de Pensylvanie, et ancien rédacteur en chef du *Pennsylvania School Journal*, s'occupe en ce moment d'écrire une histoire de l'éducation en Pensylvanie. Lorsque ce travail sera terminé, il se propose d'entreprendre un ouvrage plus considérable, qui ne saurait manquer d'exciter un vif intérêt, vu l'importance du sujet et la haute compétence de l'auteur: ce sera une histoire générale de l'éducation aux États-Unis.

Italie. — Une nouvelle revue pédagogique, *Il nuovo Educatore*, se publie toutes les semaines à Rome sous la direction de M. Giacomo Veniali depuis le commencement

de novembre ; elle fait suite à la *Rivista della istruzione primaria*, qui avait paru à Rome durant quelques mois de l'an dernier. Elle paraît rédigée dans un esprit franchement progressiste.

Nous pouvons en dire autant de la *Scienza dell'Educazione*, qui a fait en même temps son apparition à Milan, et qui est dirigée par le Dr P. Riccardi, professeur à l'université de Bologne.

— Le budget provisoire des dépenses de l'instruction publique pour 1882, comparé au budget définitif du même département pour 1881, présente une différence en plus de 550,779 francs pour les dépenses ordinaires, et une diminution de 158,251 francs pour les dépenses extraordinaires, soit une augmentation effective de 392,528 fr.

Le total des dépenses du ministère de l'instruction publique pour 1882 est estimé à 28,974,451 francs.

Les dépenses relatives à l'instruction primaire sont évaluées à 4,670,129 francs, ainsi répartis :

a) Subsides à l'instruction primaire, 2,524,242 francs.

b) Écoles normales et écoles magistrales rurales, personnel, 737,605 francs.

c) Écoles normales, subsides, 265,200 francs.

d) Instituts supérieurs féminins, personnel, 40,225 francs.

e) Instituts supérieurs féminins, subsides, 32,500 francs.

f) Écoles spéciales de filles *(Educandati femminili)*, personnel, 57,399 francs.

g) Écoles spéciales de filles et instruction élémentaire supérieure féminine, matériel, 332,118 francs.

h) Instituts de sourds-muets, personnel, 26,000 francs.

i) Instituts de sourds-muets, matériel, 140,240 francs.

l) Internat *Principe di Napoli* à Assise, pour les filles d'instituteurs, personnel, 24,000 francs.

Dépenses extraordinaires, 390,000 francs.

— M. Aristide Gabelli, qui était chargé de la direction de l'enseignement primaire au ministère de l'instruction publique, a résigné ses fonctions. M. Baccelli n'a pas encore désigné son successeur.

— En attendant que la situation économique des instituteurs ait été améliorée par le Parlement, les journaux italiens continuent à nous apporter des exemples tantôt navrants, tantôt comiques de la misère des maîtres et de la mesquinerie de l'administration. Ainsi, *l'Educatore lucano*, journal récemment fondé à Rionero, annonce que les instituteurs de cette ville, après avoir, en plus de leur journée de travail, fait pendant six mois les classes du soir, ont reçu, à titre de rémunération pour ce rude labeur, la somme de *quinze francs*. D'un commun accord, ils ont refusé d'accepter cette rétribution dérisoire.

Suisse. — Le rapport du département de l'instruction publique du canton de Genève pour l'année scolaire 1879-1880, publié en 1881, donne les chiffres suivants relatifs à la population scolaire :

Le nombre des élèves des écoles primaires s'est élevé à 7,039. Le nombre des enfants que leurs parents ont réussi à soustraire à la surveillance des inspecteurs, et qui n'ont reçu aucune instruction, a été de plus de 300, chiffre considérable pour Genève.

L'école secondaire et supérieure des jeunes filles a compté 954 élèves régulières et 118 externes. Le collège a été fréquenté par 1,198 élèves, dont 147 de nationalité étrangère. L'école industrielle et commerciale a eu 352 élèves, et le gymnase 125.

L'université a vu le nombre des étudiants monter à 525, c'est-à-dire 134 de plus que dans le semestre correspondant de l'année précédente.

— Le rapport de la direction de l'éducation du canton de Berne pour l'année 1880 signale la négligence d'un grand nombre de communes à l'égard de l'instruction primaire. « Le maximum de 80 enfants par classe est dépassé dans 35 écoles, et les communes que cela concerne devront donc être astreintes à créer de nouvelles classes. Quant aux écoles où le chiffre des élèves atteint cette dernière limite fixée par la loi, elles sont encore plus nombreuses. Les articles 4 et 5 de la loi scolaire ber-

noise prescrivent de tenir l'école pendant au moins 32 semaines (1), soit pendant 282 demi-journées de 3 heures chacune, ce qui ne fait guère plus du tiers des 730 demi-journées que compte l'année entière; et pourtant on se plaint encore du temps qu'absorbe l'école; bon nombre de communes n'arrivent pas même à ce minimum, et il en est beaucoup d'autres, des mieux situées, qui ne le dépasseraient pas d'une semaine, même pour leurs classes élémentaires. Les examens de sortie ont aussi fourni la preuve que dans le Jura il y a des enfants qui quittent l'école un an trop tôt ou dont les absences prolongées restent impunies. Une intervention plus énergique de la part des inspecteurs et l'application de l'article 59 de la loi scolaire à l'égard des communes (2) ne manqueraient pas d'exercer une influence salutaire. De tristes résultats nous ont été donnés par la statistique des absences. Dans plusieurs écoles, plus de 80 0/0 des absences ont été reconnues justifiées; c'est évidemment la preuve que beaucoup de commissions d'école usent trop largement de leur droit de déclarer suffisantes les excuses alléguées. Le nombre des absences dûment motivées pendant l'année scolaire 1879-1880 a atteint dans tout le canton le chiffre élevé de 1,312,272, soit 13.7 par enfant; le chiffre des absences non justifiées est encore plus considérable : il y en a eu 1,455,486, soit 15.3 par enfant, et le canton de Berne figure au premier rang sous ce rapport parmi tous les cantons suisses. La totalité des absences a donc été de 2,767,758, ou de 29 par élève. Pendant une scolarité de 9 années, un élève perdrait ainsi 261 demi-journées, ce qui équivaut presque à une année scolaire; en

(1) Zurich a 44 semaines d'école, Lucerne 40, Schwytz 42 à 44, Unterwald-Obwald et Unterwald-Nidwald 44, Glaris 46, Zoug 42, Soleure 40, Bâle-Ville 46, Bâle-Campagne 45, Schaffhouse 42, Appenzell Rhodes-extérieures 42, Appenzell Rhodes-intérieures 40, Saint-Gall 40, les Grisons 42, Argovie 42, Thurgovie 40, Vaud 44, Neuchâtel 44 à 46. Genève 44 à 46. Le Tessin, par contre, n'en a que 36, Fribourg 32, Uri 30, et le Valais 26.

(2) Cet article porte que lorsqu'une école primaire ne satisfait pas aux prescriptions de la loi, toute subvention de l'Etat peut lui être retirée pour un temps indéterminé et au moins pour un an.

réalité nous n'avons donc que 8 années scolaires, et non pas 9! Il faut évidemment chercher les causes de ce fâcheux résultat dans le peu de sévérité de la loi elle-même et dans la mollesse avec laquelle on l'applique. Contrairement à la proposition faite par 14 synodes régionaux, le synode cantonal a cependant été d'avis qu'il n'y avait pas lieu pour le moment de reviser la loi scolaire, mais qu'il suffisait d'inviter le personnel enseignant, les commissions scolaires, les amis de l'école et les juges, à déployer plus d'activité et de fermeté dans l'application de la loi actuelle.

» Pour n'avoir pas dénoncé des absences constituant des infractions à la loi, certaines communes doivent être signalées ici (le rapport cite nominativement dix communes). En cas de récidive, toutes ces communes perdront pour une année le subside ordinaire et extraordinaire de l'État. »

Les dépenses de l'État bernois (abstraction faite des dépenses des communes) pour l'enseignement primaire, secondaire et supérieur, ont été en 1880 de 1,949,120 francs pour une population de 532,000 habitants.

— Voici quelques remarques intéressantes que nous trouvons dans le dernier rapport annuel des inspecteurs des écoles primaires du canton de Neuchâtel; les mauvais procédés d'enseignement qui y sont critiqués se retrouvent sans doute dans les écoles de plus d'un pays :

« Le chant, disent les inspecteurs, est enseigné pitoyablement dans certaines classes ; vous y voyez l'instituteur ou l'institutrice redire vingt fois quelques mesures que les enfants répètent tant bien que mal comme de vrais perroquets ; inutile de dire que dans ces écoles, on ne connaît ni les notes, ni les exercices de solfège, ni les chants à deux ou trois voix ; on n'y trouve pas même de portées musicales et encore moins un diapason ; aussi quel chant ! il vaudrait mieux ne jamais faire chanter les élèves que de dénaturer de cette façon une branche d'enseignement que l'on considère à juste titre comme une récréation. Ailleurs ces exercices de chant se bornent absolument à la répétition

de cantiques que d'autres personnes ont appris aux enfants à l'école du dimanche : c'est encore plus simple !

» Ce qui nous étonne souvent, c'est de trouver même chez les débutants dans la carrière pédagogique cet esprit de routine que l'on serait en droit de croire banni de l'enseignement. Ils sont beaucoup plus pénétrés de ce qu'ils ont vu faire en classe, étant tout jeunes élèves, que de tous les conseils qu'ils ont pu recevoir plus tard, alors qu'ils se préparaient à l'obtention du brevet de capacité. C'est pourquoi nous ne saurions assez recommander aux personnes qui s'occupent d'enseignement d'être très scrupuleuses sur le choix de leurs méthodes et sur les procédés qu'elles emploient dans leurs classes. Les premières impressions restent ; on fait comme on a vu faire.

» Pour ne citer que quelques exemples, nous dirons qu'il ne nous arrive que trop souvent de trouver des classes dans lesquelles on prend les dictées dans le premier ouvrage venu sans s'inquiéter si les exercices d'orthographe sont en rapport avec les leçons de grammaire ; on fait de l'analyse écrite à domicile et même en classe ; on s'en tient pour commencer à l'analyse du nom grammatical de chaque mot sans songer au point de départ, à la proposition ; on fait réciter la géographie, l'histoire, la grammaire ; on ne prépare pas en classe des leçons que l'enfant doit étudier à la maison ; on surcharge l'élève de travaux domestiques ; on lui fait faire à domicile les compositions, les calculs, sans explication préalable ; l'arithmétique s'enseigne au moyen d'interminables calculs abstraits posés à la planche noire ; les leçons de choses sont ignorées ; on lit pour lire, sans explication ; on dicte de longs cours de sphère, d'économie domestique, de sciences naturelles, etc., que l'enfant doit apprendre par cœur chez lui ; on méconnaît la gymnastique ; on a peur des leçons orales ; par ci par là la férule se montre encore ; pour faire plaisir à telles ou telles personnes qui pensent encore que l'école est une succursale de l'église, on fait du zèle religieux, etc., etc. ; on agit comme si l'enfant devait s'instruire seul ; on oublie de semer. »

Pour remédier dans une certaine mesure à ces a us de l'esprit de routine, il est question d'exiger à l'avenir, des candidats qui se présentent à l'examen du brevet, une préparation pédagogique pratique. La commission d'État au sein de laquelle cette proposition a été faite, a jugé que les mesures à prendre à cet égard entraîneraient des modifications importantes à l'organisation scolaire actuelle, puisqu'elles toucheraient à la création éventuelle de certains établissements spéciaux d'instruction ; elle a chargé une sous-commission d'étudier la question et de présenter un rapport.

L'Éditeur-Gérant : Ch. Delagrave.

PARIS. — IMPRIMERIE CHAIX, 20, RUE BERGÈRE. — 258.4-1.

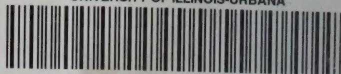
TABLE DES MATIÈRES

DU TOME VIII

(Juillet à Décembre 1881)

TABLE DES MATIÈRES DES COURRIERS

PARIS. — IMPRIMERIE CHAIX, 20, RUE BERGÈRE. — 26946-1.


UNIVERSITY OF ILLINOIS-URBANA
3 0112 119985122